

Drahmann, Martin; Cramer, Colin; Merk, Samuel

Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Kurzbericht zentraler Ergebnisse einer Befragung von Eltern schulpflichtiger Kinder und von Lehrerinnen und Lehrern allgemeinbildender Schulen

Tübingen : Eberhard Karls Universität 2018, 39 S.



Quellenangabe/ Reference:

Drahmann, Martin; Cramer, Colin; Merk, Samuel: Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Kurzbericht zentraler Ergebnisse einer Befragung von Eltern schulpflichtiger Kinder und von Lehrerinnen und Lehrern allgemeinbildender Schulen. Tübingen : Eberhard Karls Universität 2018, 39 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-167437 - DOI: 10.25656/01:16743

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-167437>

<https://doi.org/10.25656/01:16743>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Institut für Erziehungswissenschaft | Abteilung Schulpädagogik



Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland

Kurzbericht zentraler Ergebnisse einer Befragung von Eltern schulpflichtiger Kinder und von Lehrerinnen und Lehrern allgemeinbildender Schulen

Autoren:

Dr. Martin Drahmann, Prof. Dr. Colin Cramer und Jun.-Prof. Dr. Samuel Merk

Tübingen, Oktober 2018

Kooperationspartner im Rahmen der Datenerhebung:
forsa Politik- und Sozialforschung GmbH

Inhaltsverzeichnis

Kurzzusammenfassung	I
1. Einleitung	1
2. Stand der Forschung und theoretische Grundlagen	4
2.1 Bildungs- und Erziehungsziele	4
2.2 Werte und Wertorientierungen	5
2.3 Werterziehungsstile	6
3. Anlage der Studie	9
3.1 Stichprobe	9
3.2 Aufbau des Fragebogens und Erhebungsinstrumente	9
4. Ergebnisse	15
4.1 Bildungs- und Erziehungsziele von Eltern und Lehrpersonen	15
4.2 Allgemeine und berufsspezifische Wertorientierungen von Lehrpersonen	24
4.3 Praktizierte und gewünschte Werterziehungsstile	27
4.4 Generelle Wahrnehmung der aktuellen Wertedebatte	28
5. Zusammenfassung und Diskussion	31
5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	31
5.2 Limitationen der Studie	34
5.3 Implikationen für Forschung und Praxis	35
Literatur	37

Kurzzusammenfassung

Die Studie *Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland* greift zwei bedeutsame Fragen in Gesellschaft und Schule auf: Welche wertbezogenen Bildungs- und Erziehungsziele sollen an Schulen verfolgt werden und welche Wertorientierungen für das berufliche Handeln sind für Lehrerinnen und Lehrer leitend? Durch den *Verband Bildung und Erziehung e.V.* gefördert, hat die *Arbeitsgruppe Professionsforschung an der Universität Tübingen* eine Studie zu Einschätzungen von Eltern schulpflichtiger Kinder und von Lehrerinnen und Lehrern zu diesen Fragen durchgeführt. In Kooperation mit der *forsa Politik- und Sozialforschung GmbH* wurden in zwei bundesweit repräsentativen Befragungen 1 111 Eltern schulpflichtiger Kinder sowie 1 185 Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen schriftlich befragt.

Im Ergebnis zeigen sich bedeutsame Befunde, die sowohl für die öffentliche Diskussion als auch für die Forschung von Interesse sind:

- Grundsätzlich halten Eltern schulpflichtiger Kinder sowie Lehrerinnen und Lehrer die Diskussion über Werte mit Blick auf die aktuelle Situation in Deutschland für sehr wichtig und zeitgemäß. Mit anderen Worten: Werte sind nicht ‚out‘, sondern aus Sicht von Eltern und Lehrpersonen zentral.
- Wertbezogene Bildungs- und Erziehungsziele, die in den Landesverfassungen und Schulgesetzen verankert sind, werden sowohl von den Eltern als auch von den Lehrerinnen und Lehrern als sehr wichtig eingeschätzt. Am wenigsten wichtig erachten beide Gruppen die Ziele ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ und ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘. Mütter schätzen die Ziele in der Tendenz wichtiger ein als Väter. Deutliche Unterschiede zeigen sich gerade bei der ‚Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte‘ und bei der ‚Achtung der Menschenrechte‘. Auch der Bildungsabschluss hat einen Einfluss auf die Bedeutungszuschreibung an die Bildungs- und Erziehungsziele. In der Tendenz steigt mit dem Bildungsabschluss der Eltern auch die Einschätzung der Bedeutsamkeit der Ziele. Ausnahme bilden die Ziele ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ und ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘. Bei den Lehrerinnen und Lehrern zeigen sich insbesondere altersspezifische Unterschiede: Jüngere Lehrpersonen schätzen im Vergleich zu älteren Kolleginnen und Kollegen die Bildungs- und Erziehungsziele in der Tendenz als weniger wichtig ein, wobei die bedeutsamsten Unterschiede bei den Zielen ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ und ‚Einsatz für den Frieden‘ auftreten. Konfessionsspezifische Unterschiede zeigen sich bei der Einschätzung der Bedeutsamkeit der Bildungs- und Erziehungsziele nicht, wobei aufgrund der Daten nur eine Unterscheidung zwischen ‚evangelisch‘ oder ‚katholisch‘ oder ‚einer anderen / keiner Religionsgemeinschaft‘ zugehörig möglich war.
- Der Grad der Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele wird im Vergleich zur Bedeutungszuschreibung an diese Ziele geringer eingeschätzt. Die Einschätzungen der Eltern und Lehrpersonen ähneln sich aber in der Tendenz: Werden aus Sicht der Befragten die Ziele ‚Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern‘ und ‚Achtung der Menschenrechte‘ an Schulen im Vergleich zu den anderen Zielen noch am ehesten erreicht, werden die Ziele ‚Einsatz für den Frieden‘, ‚Vorbereitung auf das zukünftige Leben‘ oder die ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ am wenigsten erreicht, wobei die

Diskrepanz zwischen der Bedeutungszuschreibung an das Ziel ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ und der eingeschätzten Umsetzung dieses Ziels an den Schulen am geringsten ausfällt.

- Als Gründe dafür, warum bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen nicht umgesetzt werden, nennen sowohl Eltern als auch Lehrpersonen in der Tendenz deren nicht vorhandene Verankerung in den Lehrplänen und fehlende Zeit zur Bearbeitung dieser Ziele. Knapp ein Drittel der Eltern und jede fünfte Lehrperson geben zu den Gründen keine Auskunft. Auch auf die Frage, aus welchen Gründen bestimmte Ziele an den Schulen umgesetzt werden, geben knapp die Hälfte aller Eltern und ein Drittel der Lehrpersonen keine Antwort, was auf eine eher geringe Auseinandersetzung mit dieser Thematik im (schulischen) Alltag hinweisen könnte.
- Sowohl die allgemeinen als auch berufsspezifischen Wertorientierungen der Lehrerinnen und Lehrer weisen kaum Unterschiede zur Gesamtgesellschaft auf bzw. entsprechen zumeist den Erwartungen der Eltern. Fürsorge, Gerechtigkeit, Verantwortung und Wahrhaftigkeit erachten Eltern als wichtige Werte im beruflichen Handeln von Lehrpersonen. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer geben korrespondierend an, ihr Handeln stark an diesen Werten zu orientieren.
- Hinsichtlich unterschiedlicher Ansätze zur Vermittlung von Werten zeigt sich, dass Eltern insbesondere den Ansatz der progressiven Moralerziehung, also die Auseinandersetzung mit konkreten ethischen Konflikten und deren argumentativen Lösung, als sinnvolle Möglichkeit zur Wertevermittlung an Schulen und im Unterricht einschätzen. Korrespondierend erachten Lehrerinnen und Lehrer im Vergleich zu anderen Ansätzen diese Möglichkeit am ehesten als im eigenen Unterricht zur Vermittlung von Werten realisierbar. Auffällig erscheint, dass der Vorbildansatz als am wenigsten sinnvoll von Lehrpersonen und auch von Eltern eingeschätzt wird. So trauen gerade Eltern offenbar Unterrichtstechnologien eher die Vermittlung von bzw. Förderung einer Auseinandersetzung mit Werten zu, als dies Sozialisationseffekte eines Vorbildes leisten können.
- Hinsichtlich der generellen Debatte um zentrale Werte in der Gesellschaft zeigt sich, dass die allgemeinen Menschenrechte die höchste Zustimmung sowohl von Eltern als auch von Lehrpersonen erfahren. Diese im Grundgesetz verankerten Werte wie z.B. die Unantastbarkeit der Würde des Menschen oder das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit, sollten aus der mehrheitlichen Sicht der Befragten für alle Menschen in Deutschland gelten.
- Zentraler Akteur bei der Werterziehung ist aus Sicht der Eltern und Lehrpersonen die Familie. Ebenfalls als wichtige Akteure der Wertevermittlung werden von Eltern und Lehrpersonen auch der Einfluss, den eine Person auf sich selbst hat, der Freundeskreis sowie die Schule genannt. Die Kirche bzw. Religionsgemeinschaft wird von Eltern wie auch von Lehrerinnen und Lehrern als Akteur zur Vermittlung von Werten vergleichsweise als am wenigsten wichtig, aber immer noch als bedeutsam eingeschätzt.

Insgesamt verdeutlichen die Befunde der Studie „Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland“, dass sowohl Eltern schulpflichtiger Kinder als auch Lehrerinnen und Lehrer das Thema ‚Werte‘ als sehr wichtig empfinden und eine Diskussion

über die Werte mit Blick auf die aktuelle gesellschaftliche Situation in Deutschland als notwendig erachten. Auch wenn teilweise kleinere, aber bedeutsame Unterschiede zwischen den Eltern und Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Auskünfte auftreten, ähneln sich zumeist ihre Aussagen. Eltern und Lehrpersonen sind zwar nicht immer einer Meinung beim Thema ‚Werte‘, aber sie weisen als die beiden zentralen Erziehungsinstanzen der Kinder und Jugendlichen bzw. Schülerinnen und Schüler offenbar ähnliche wertbezogene Einschätzungen und Erwartungen auf.

Welche Werte für Eltern und Lehrpersonen von Bedeutung sind, wird durch die fast einstimmige Zustimmung zur Aussage deutlich, die allgemeinen Menschenrechte im Grundgesetz sollten für alle Menschen in Deutschland gelten. Auch eine große Anzahl an Bildungs- und Erziehungszielen, in denen sich zentrale Werte und Normen der Gesellschaft widerspiegeln und die in den Landesverfassungen sowie Schulgesetzen verankert sind, erfährt durch die Eltern sowie durch Lehrerinnen und Lehrer eine hohe Zustimmung. Eine weiterführende Debatte sowohl über die Vermittlung von Werten bzw. allgemeiner über die Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen, die im Vergleich zur Bedeutungszuschreibung sowohl durch Eltern als auch Lehrpersonen als geringer eingeschätzt werden, scheint angeraten, da die vorliegenden Daten hierzu kaum Auskünfte bereithalten.

Abschließend ist zu konstatieren, dass das Thema ‚Werte‘ nicht nur die befragten Eltern und Lehrpersonen, sondern alle Akteure an der Schule betrifft: in erster Linie natürlich die Schülerinnen und Schüler, aber auch die Schulleitungen, die Schuladministration, die Politik und Gesellschaft in Gänze. Die Schule erweist sich als ein zentraler Ort für die Auseinandersetzung mit Werten und wird darüber hinaus durch die Befragten in der Studie auch als ein Ort angesehen, an dem über Werte in der Gesellschaft kontrovers diskutiert werden kann und sollte. Es bedarf dafür geeigneter Rahmenbedingungen und einer aktiven Auseinandersetzung aller Akteure mit der Frage, welche Werte für die Gesellschaft zentral sind und somit in Schule und Unterricht thematisiert und diskutiert werden sollten.

1. Einleitung

Die Diskussion um Werte an Schulen zielt nicht nur auf die aktive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit Werten im Unterricht ab, wie sie beispielsweise im jüngst erschienenen Themenheft der Zeitschrift *PÄDAGOGIK* (12/2017) oder in der Monografie *Wie lernt man Werte?* von Hermann Giesecke (2005) thematisiert werden. Auch auf die Bedeutung von Werten im beruflichen Handeln von Lehrpersonen selbst wird hingewiesen, wie schon vor über 200 Jahren durch Bernhard Heinrich Overberg (1797) oder neuerlich durch Paul Harder (2014). Die dahinterliegenden Fragen, welche Werte einerseits im Kontext einer aktiven Auseinandersetzung durch die Schülerinnen und Schüler von Relevanz sind und an welchen Werten das Handeln von Lehrpersonen andererseits ausgerichtet ist oder sein sollte, sowie welchen Zusammenhang das wertbezogene Handeln von Lehrpersonen mit der Werterziehung hat, wird im wissenschaftlichen Diskurs fortwährend diskutiert. Ferner zeigt sich auch in den öffentlichen Debatten die Bedeutung des Themas. So wurde u.a. von einigen Politikerinnen und Politikern im Deutschen Bundestag die Einführung eines Unterrichtsfaches ‚Werte‘ gefordert (Schmoll, 2018) und auch andere gesellschaftliche Akteure wie Gewerkschaften, Kirchen oder Arbeitgeberverbände fordern die Vermittlung von bestimmten Werten in der Schule mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen.

Die durchaus unterschiedlichen Auffassungen mit Blick auf die Werterziehung an Schulen spiegelt sich auch in der Vielschichtigkeit der diesbezüglichen Regelungen in den Landesverfassungen und Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer wider. In den dort aufgeführten Bildungs- und Erziehungszielen findet sich eine rechtliche Rahmung der in Schule und Unterricht zu thematisierenden Werte bzw. den hieraus abgeleiteten Normen. Allgemeinbildende Schulen haben in Deutschland durch die jeweiligen Landesverfassungen und Schulgesetze festgeschriebene Bildungs- und Erziehungsaufträge, deren Erfüllung im unmittelbaren Verantwortungsbereich der Lehrerinnen und Lehrer liegt. Herauszustellen ist die in allen Verfassungen bzw. (schulspezifischen) Gesetzestexten explizit bzw. implizit genannte Erziehung zur Menschlichkeit, Demokratie, Freiheit, Toleranz, Verantwortungsübernahme und Friedensgesinnung. Es handelt sich damit aus Sicht der Gesetzgebung um bedeutende Werte für die Gesellschaft, die in Schule und Unterricht zum Gegenstand gemacht und gelebt werden sollen. Im wissenschaftlichen Diskurs werden diese Werte zwar auch als bedeutsam erachtet, allerdings besteht bislang keine Einigkeit über einen möglichen Gesamtkanon an zu thematisierenden Werten an Schulen (Heymann, 2017).

Grundsätzlich können Werte gewünschte oder anzustrebende Ziele bzw. Zustände darstellen, wenngleich diese mitunter in Konkurrenz stehen können und die Frage nach der Bedeutsamkeit einzelner Werte in der Gesellschaft mit Blick auf unterschiedliche (Interessen-)Gruppen teils verschieden ausfallen können (Rekus, 2008). Daher erscheint es gerade im Handlungsfeld Schule vor dem Hintergrund divergierender Wertvorstellungen in der Gesellschaft bzw. einzelnen Gruppen oder auch Familien von Relevanz, auch das eigene Wertverständnis zu kennen (vgl. auch KMK, 2014): „Wer Werterziehung betreiben will, muss zuerst sein eigenes Wertverständnis betrachten“ (Ladenthin & Rekus, 2008, S. 1), sodass auch ein Fokus auf die Wertorientierungen, in diesem Falle auf die der Lehrerinnen und Lehrer, zu legen ist. So werden Werte in den Standards für die bildungswissenschaftliche Lehrerbildung prominent berücksichtigt: Angehende Lehrerinnen und Lehrer sollen Schülerinnen und Schüler zur aktiven Auseinandersetzung mit Werten und Normen verhelfen sowie ihre eigenen Werte und Werthaltungen reflektieren und danach handeln (Kultusministerkonferenz, 2014), wenngleich sich weitere

Spezifika durch die jeweiligen Rahmenverordnungen zur Lehrerbildung in den einzelnen Bundesländern in diesem Kontext ergeben können.

Werden solche hohen Erwartungen einer Werterziehung an Lehrerinnen und Lehrer herangezogen, so stellt sich die Frage nach der konkreten Bedeutung und Umsetzung der zu vermittelnden Werte an Schulen. Wie Werte in den Erziehungszielen abgebildet werden, die auf Ebene einzelner Schulen und im Unterricht einzelner Lehrerinnen und Lehrer verfolgt werden, wie es also etwa um die tatsächliche Wertorientierung von Lehrpersonen sowie ihre Werterziehungsstile an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland bestellt ist, war bislang weitgehend unklar. Auch über die Erwartungen der Eltern als Erziehungsberechtigte ist bislang wenig bekannt. Damit liegen keine repräsentativen Daten zu den wertbezogenen Erwartungen der Akteure der primären (Elternhaus) und sekundären (Schule) Sozialisationsinstanz vor. Welche Präferenzen haben Eltern schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher sowie deren Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich der Bildungs- und Erziehungsziele, Wertorientierungen sowie Werterziehungsstile? Das Kernanliegen der vorliegenden Studie ist daher zum einen die empirische Erfassung der Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen sowie deren angenommene Realisierung an den allgemeinbildenden Schulen aus Elternsicht und aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer. Zum anderen werden aus beiden Akteursperspektiven die erwünschten (Eltern) sowie subjektiv eingeschätzten (Lehrpersonen) Wertorientierungen und die zugeschriebene Relevanz unterschiedlicher Werterziehungsstile an Schulen erfasst.

Zur Beantwortung der leitenden Fragestellungen ist die Studie in drei Teilabschnitte gegliedert:

1) Ausgehend von den in den Verfassungs- und Gesetzestexten festgeschriebenen Bildungs- und Erziehungszielen werden die Eltern von schulpflichtigen Kindern sowie Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen danach gefragt, welche dieser Ziele für sie von Bedeutung sind und inwiefern diese aus ihrer Sicht aktuell an den Schulen umgesetzt werden. Es werden Eltern wie Lehrerinnen und Lehrer auch danach befragt, warum bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen nicht realisiert bzw. besonders gut umgesetzt werden.

2) Im zweiten Abschnitt werden die Lehrerinnen und Lehrer nach ihren allgemeinen und berufsspezifischen Wertorientierungen gefragt. Des Weiteren werden auch die Eltern befragt, welche handlungsleitenden Wertorientierungen aus ihrer Sicht die Lehrerinnen und Lehrer ihrer Kinder haben sollten. Dies ermöglicht einen Abgleich zwischen den subjektiven Erwartungen der Eltern und den subjektiv eingeschätzten eigenen Wertorientierungen der Lehrerinnen und Lehrer.

3) Basierend auf den im wissenschaftlichen Diskurs dominierenden Werterziehungsstilen (z.B. romantischer Werterziehungsansatz, technologischer Wertvermittlungsansatz oder progressiver Moralerziehungsansatz; vgl. Kap. 2.3) werden die Lehrpersonen und die Eltern nach ihrer Einschätzung hinsichtlich der Bedeutung von Erziehungsstilen an Schulen befragt.

Die Gliederung des Kurzberichts erstreckt sich neben dieser Einleitung auf fünf weitere Kapitel. Zu Beginn wird in *Kapitel 2* ein knapper Überblick über den *Stand der Forschung und die theoretischen Grundlagen* zu den Bildungs- und Erziehungszielen in Schulen sowie den Wertorientierungen im beruflichen Handeln von Lehrerinnen und Lehrern und den Werterziehungsstilen gegeben. In grau hinterlegten Kästen werden jeweils die wesentlichen Begriffe nochmals zusammengefasst. Es schließt sich in *Kapitel 3* die Darstellung der *Anlage der Studie* an,

in der insbesondere auf die Stichprobe und das methodische Vorgehen eingegangen wird. In *Kapitel 4* werden die relevanten *Ergebnisse* korrespondierend zu den drei Teilabschnitten der Studie auf einer deskriptiven Ebene berichtet. Im abschließenden *Kapitel 5* werden in der *Diskussion* sowohl die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert als auch die Limitationen der Studie aufgezeigt. Abschließend finden sich Implikationen für die Forschung und Praxis.

Der vorliegende Kurzbericht der Studie „Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland“ stellt eine Zusammenfassung relevanter Ergebnisse dar. Die Studie wurde durch die *Arbeitsgruppe Professionsforschung an der Universität Tübingen* unter der Leitung von Dr. Martin Drahmann und Prof. Dr. Colin Cramer in Kooperation mit Jun.-Prof. Dr. Samuel Merk durchgeführt. Der *Verband Bildung und Erziehung e.V. (VBE)* hat die Studie initiiert und finanziell gefördert. Daher gilt unser besonderer Dank dem VBE und insbesondere dem geschäftsführenden Bundesvorstand: Herrn Udo Beckmann (Bundesvorsitzender), Herrn Rolf Busch (1. stellvertretender Bundesvorsitzender), Herrn Gerhard Brand (Bundesschatzmeister und Landesvorsitzender Baden-Württemberg) und Herrn Stefan Belhau (Landesvorsitzender Nordrhein-Westfalen) sowie Frau Anne Roewer und Herrn Lars von Hugo aus der Bundesgeschäftsstelle für die Begleitung der Studie. Ferner möchten wir der *forsa Politik- und Sozialforschung GmbH*, in Persona Herrn Dr. Peter Matuschek, als Projektpartner bei der Umsetzung und Durchführung der repräsentativen Befragungen der Zielgruppen danken. Eine solche umfangreiche Studie ist nicht ohne die Unterstützung durch eine Vielzahl an Personen möglich. Daher gilt unser Dank auch den Mitgliedern der Arbeitsgruppe Professionsforschung, insbesondere Karen Johannmeyer sowie Lina Feder und Felix Schreiber. Annika Bieker und Desirée Held haben das Projekt als studentische Hilfskräfte kompetent unterstützt.

2. Stand der Forschung und theoretische Grundlagen

Die Frage nach der Relevanz und Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen im deutschen Schulsystem ist nicht neu und wurde im wissenschaftlichen Diskurs aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet (vgl. u.a. Schmaderer, 1978; Weigelt, 1991; Beutler, 1996; Ladenthin & Rekus, 2008). In der Forschung liegen zahlreiche, teilweise divergierende (vorläufige) Erkenntnisse über die für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf relevanten Werte und Wertorientierungen sowie zur Frage nach geeigneten Werterziehungsstilen vor (vgl. u.a. Oser & Althof, 2001; Matthes, 2004; Ladenthin & Rekus, 2008; Schweitzer, Ruopp, & Wagensommer, 2012; Standop, 2016; Steinherr, 2017). Wenngleich der Bericht keine umfassende Skizze der im Diskurs vorliegenden Erkenntnisse leisten kann, dient die folgende Darstellung in erster Linie einer Einordnung der Forschungsgegenstände sowie der Befunde im Ergebnisteil (vgl. Kap. 4.).

2.1 Bildungs- und Erziehungsziele

Die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern erstreckt sich nicht nur auf das Unterrichten, Beurteilen oder Beraten von Schülerinnen und Schülern, sondern umfasst auch das Erziehen (Kultusministerkonferenz, 2014). Seibert (2009, S. 73) stellt heraus, dass die Trias Bildung, Erziehung und Unterricht die bedeutendsten Aufgabenfelder von Schule charakterisiert und jeweils „hochkomplexe theoretische Konzeptionen mit ungewissem Ausgang“ bildet. Dabei können die Ziele der Erziehung mit Blick auf das Handlungsfeld Schule und die Zielgruppe der Lehrerinnen und Lehrern von außen vorgegeben werden (z.B. Bildungs- und Erziehungsaufträge durch den Staat), im Erziehungsprozess mittels Dialog zwischen der Lehrperson und den Lernenden aufgeworfen werden oder durch die (einzelnen) Schülerinnen und Schüler selbst formuliert werden (Böhm & Seichter, 2018). Grundsätzlich geht mit Erziehung (durch Lehrerinnen und Lehrer) in der Schule das Ziel einher, die Schülerinnen und Schüler zur Mündigkeit bzw. Lebenstüchtigkeit zu befähigen (Brezinka, 1991); die Hinführung zur Selbstbestimmung, Eigenverantwortlichkeit und zur Reflexion können im Vordergrund stehen (Wiater, 2009).

Von besonderer Bedeutung ist mit Blick auf die Bildungs- und Erziehungsziele, dass Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schule als Institution einer zweifachen Verpflichtung unterworfen sind. Zum einen besteht eine Pflicht gegenüber den Schülerinnen und Schülern, sie hinsichtlich ihres Rechts auf Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, sie also auf dem Weg zur Mündigkeit zu unterstützen. Zum anderen liegt auch eine Verpflichtung „gegenüber der Kultur [vor], die es um der Identität der Gesellschaftsmitglieder willen zu tradieren und weiterentwickeln gilt“ (Wiater, 2009, S. 67). Beide Verpflichtungen spiegeln sich auch in den staatlich verankerten Erziehungs- und Bildungszielen wider, wenn etwa im Schulgesetz von Mecklenburg-Vorpommern als „Ziel der schulischen Bildung und Erziehung [...] die Entwicklung zur mündigen, vielseitig entwickelten Persönlichkeit [...]“ (SchG MV, § 2, Abs. 1) hervorgehoben wird oder im Bayerischen Schulgesetz die Schülerinnen und Schüler „im Geist der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinn der Völkerversöhnung zu erziehen [sind]“ (SchG BY, § 1, Abs. 1). Darüber hinaus erfahren diese auf Landesebene gesetzmäßig verankerten Erziehungs- und Bildungsziele eine weitere Konkretisierung in den jeweiligen Bildungsplänen der Länder (Mägdefrau, 2013). Allerdings ist bei der Ausführung der Erziehungs- und Bildungsziele zum einen zu beachten, dass diese schulartunabhängig formuliert sind. So weist Seibert (2009, S. 74) zwar darauf hin, dass die Erziehungs- und Bildungsaufträge schulartunabhängige Gültigkeit aufweisen, der jeweilige Auftrag „jedoch

schulartspezifisch interpretiert werden muss, da wiederum die Inhalte der jeweiligen Lehrpläne zur Interpretation des Bildungs- und Erziehungsauftrages beitragen müssen“ und dies zu einer facettenreichen Ausdifferenzierung des Erziehungs- und Bildungsauftrags an den unterschiedlichen Schularten führt. Zum anderen ist allerdings auch immer das verfassungsmäßige und natürliche Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder zu berücksichtigen.

Bildungs- und Erziehungsziele an der Schule

sind in Landesverfassungen, Schulgesetzen und Bildungsplänen festgeschriebene Ziele, die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit erreichen sollen. Die Ziele spiegeln die für die Gesellschaft wichtigsten Werte und Normen wider und sind durch den Schulbesuch allen Kindern und Jugendlichen zu vermitteln. Insbesondere Lehrerinnen und Lehrer stehen in der Pflicht, die Ziele im beruflichen Handeln zu beachten und diese umzusetzen. Dabei ist das natürliche Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder stets zu achten.

2.2 Werte und Wertorientierungen

Ob ‚Wertepluralismus‘, ‚Wertewandel‘ oder ‚Werteverfall‘ – die öffentliche Diskussion um Werte ist geprägt durch eine Breite an Konnotationen (Höffe, 2008; Krobath, 2009) und auch die Fragen, welche Werte die Gesellschaft prägen, welche Werte zu vermitteln bzw. zu tradieren seien oder inwieweit Werte das Handeln und Verhalten des Einzelnen oder einzelner (Berufs-)Gruppen prägen, sind historisch wie aktuell von Bedeutung (Krobath, 2009). Grundsätzlich ist zu konstatieren, dass Werte bewusste oder unbewusste, kulturell und sozialdeterminierte Orientierungsstandards bzw. Leitvorstellungen für das Denken, Fühlen und Handeln darstellen und diese *Wertmaßstäbe* sowohl kollektiv in Gruppen geteilt als auch individuell priorisiert werden können (Höffe, 2008; Kanning, 2011; Schwartz, 2012). Werte drücken die Vorstellung von einem wünschenswerten Zustand oder Ziel aus und sind damit explizit, zumindest aber implizit handlungsleitend (Schäfers, 1995; Kanning, 2011). Damit geben Werte einerseits eine Orientierungsfunktion hinsichtlich des gemeinsamen Miteinanders und sind damit auch im weitesten Sinne konstitutiver Bestandteil für die *individuelle* Identität bzw. im engeren Sinne auch für die *pädagogische* Identität, etwa für Lehrpersonen, von Bedeutung (Thome, 2013; Reichenbach, 2018). Bestimmte Objekte, Sachverhalte oder andere Bezugsgegenstände können vor diesem Hintergrund sowohl aus je individueller Perspektive als positiv oder negativ bewertet werden; Werte und Wertorientierungen unterliegen damit einer jeweils spezifischen, kontextgebundenen Deutung (Thome, 2013).

Wenngleich im Diskurs von einer relativen Stabilität von Werten und auch den individuellen Orientierungen an diesen ausgegangen wird (Kanning, 2011), werden im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Prozessen, Motivzuschreibungen und Rechtfertigungen von (retro- wie prospektiven) Handlungen Werte und Wertorientierungen beeinflusst und „bestimmen nicht nur Handlungsentscheidungen, sondern können ihrerseits auf Grund bereits vollzogener (wie auch immer motivierter) Handlungen und veränderter Situationsbedingungen (neu gemachter Erfahrungen) neu konzipiert und korrigiert werden“ (Thome, 2013, S. 43). Hieraus ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen der Annahme relativ stabiler Wertorientierungen und der potenziellen Veränderbarkeit im Kontext von Handlungen bzw. durch kommunikative Prozesse. So konstatiert Schlöder (1993, S. 141), dass es zu einem Widerspruch zwischen der Freiheit bezüglich der Freiwilligkeit von Zustimmung und Ablehnung von Wertorientierungen einerseits und der rational-kommunikativen Kontrolle andererseits komme (Zustimmung oder

Ablehnung vor dem Hintergrund rationaler Argumente), was „ein wesentliches Kennzeichen“ von Wertorientierungen sei. Erst durch die potenzielle Veränderbarkeit von Wertorientierungen ist eine Wertdiskussion, im Sinne einer ‚richtigen‘ Bewertung von Prozessen, Sachverhalten oder anderen Aspekten, überhaupt möglich.

Werte

können als explizites oder implizites Wünschenswertes aufgefasst werden und bilden Orientierungsleitlinien zur Bewertung des Denkens, Handelns und Fühlens. Sie sind Grundlage der personalen, aber auch kollektiven Identität, wenngleich sie nicht rational produziert werden können.

Wertorientierungen

stellen die Internalisierung von Werten eines Individuums in Bezug zur jeweiligen Umwelt dar. Als erworbene und zentrale Dispositionen beeinflussen sie das individuelle Verhalten sowie Handeln und geben Aufschluss „über Ziele, Zwecke und Motive, die eine Person regelmäßig hat, und über Gründe, die sie für ihr Verhalten anführt“ (Schlöder, 1993, S. 140).

2.3 Werterziehungsstile

Mit den Bildungs- und Erziehungszielen von Schule (Kap. 2.1) ist die Vermittlung von gesellschaftlich relevanten Werten eng verknüpft, gerade mit Blick auf die Erziehung zur Menschlichkeit und zur Anerkennung der Wert- und Ordnungsvorstellungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung. Aber nicht nur die aus den staatlich verankerten Bildungs- und Erziehungszielen hieraus ableitbaren Grundwerte stehen in einem Zusammenhang mit der Frage einer darauf basierenden Werterziehung, sondern ihr Ziel ist auch die Erziehung zu moralischer Urteilsfähigkeit. Da Werte, insbesondere in einer pluralistischen Gesellschaft, in verschiedenen Situationen auch in Konflikt miteinander geraten können, ist es von Bedeutung, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur einfach die Grundwerte verinnerlichen und diesen unreflektiert zustimmen, sondern dazu angeregt werden und bemüht sind, sich mit ihrer eigenen Urteilsfähigkeit auseinanderzusetzen und diese fortwährend zu trainieren (Standop, 2016). In diesem Kontext konstatiert Oser (2001, S. 63) mit Blick auf die Wert- bzw. Moralerziehung, dass diese „so viele Gesichter hat, wie es Ansätze gibt, sie zu realisieren“. Im Folgenden werden daher nur diejenigen drei unterschiedlichen Modelle vorgestellt, die in den Diskussionen über die Frage nach den unterschiedlichen Stilen der Werterziehung im Fokus stehen (Oser, 2001; Multrus, 2008; Standop, 2016) und „von grundlegend unterschiedlichen Voraussetzungen in ihrem Menschenbild sowie den daraus didaktisch-methodischen Konsequenzen für schulischen Unterricht ausgehen“ (Standop, 2016, S. 87). Darüber hinaus wird ergänzend auch auf die Rolle der Lehrperson als Vorbild eingegangen und diese Vorbildfunktion als weitere Perspektive im Zusammenhang mit der Werterziehung thematisiert.

Werterziehungsstile

zielen auf die Erziehung zu moralischer Urteilsfähigkeit vor dem Hintergrund der in der jeweiligen Gesellschaft vorherrschenden Werte ab. Zentrale Orte der Werterziehung sind die Familie und die Schule, wobei mit Blick auf die Schule insbesondere der romantische Werterziehungsansatz, der technologische Wertvermittlungsansatz und der progressive Ansatz der Moralerziehung im Fokus der Diskussion stehen.

Der romantische Werterziehungsansatz

Ausgehend von dem Verständnis eines Menschenbildes, dass das ‚Gute‘ stets im Menschen angelegt ist und das ‚Böse‘ erst durch gesellschaftliche Beeinflussung hinzutritt (vgl. Rousseau, 1762/2014), liegt der Fokus des *romantischen Werterziehungsansatzes* in der Hilfe zur Selbstentfaltung des einzelnen Menschen (Standop, 2016). Konform zu diesem Verständnis können die im Kind schlummernden Kräfte nur dann zur Entfaltung gebracht werden, „wenn günstige Bedingungen, ein guter Nährboden und sorgfältige Pflege geboten werden“ (Oser, 2001, S. 68). Die Lehrperson hält sich entsprechend dieses Ansatzes bei der Wertevermittlung zurück und die „Aufgabe besteht nur in der Erleichterung des Lernens und der Bereitstellung von Bedingungen, die die Entwicklung begünstigen“ (Multrus, 2008, S. 27).

Der technologische Wertvermittlungsansatz

Ausgehend von einer klassischen Bildungsvorstellung, der „zufolge auch die sozialen Werte, Normen und Regeln tradiert werden“ (Standop, 2016, S. 89), wird in diesem Ansatz von der Möglichkeit einer konkreten Vermittlung überlieferter Werttraditionen, Normen und Regeln ausgegangen. Die konkrete Belehrung bzw. das ‚direct teaching‘ steht im Fokus des Wertvermittlungsansatzes, der in diesem Sinne auch eine Messbarkeit des Erreichten ermöglichen soll (Oser, 2001). In den verschiedenen Bildungs- und Erziehungszielen der einzelnen Bundesländer spiegelt sich dieser Ansatz wider, wenn die konkrete Vermittlung bestimmter Werte oder Normen angeführt wird. Insgesamt wird in der Literatur konstatiert, dass dieser Ansatz eine weite Verbreitung erfährt, da die rechtlichen Vorgaben das Handeln beeinflussen und es plausibel erscheint, Schülerinnen und Schüler auf das ‚richtige‘ Verhalten hinzuweisen sowie bei Verletzungen der Normen Bestrafungen auszusprechen (Oser, 2001; Standop, 2016).

Der entwicklungsfördernde Werterziehungsansatz

Der *entwicklungsfördernde* bzw. *progressive Ansatz der Moralerziehung* beruht auf Arbeiten von Lawrence Kohlberg (1981). Kern der von Kohlberg entwickelten moralpsychologischen Entwicklungstheorie stellt die Annahme dar, „dass der Heranwachsende mit dem Lösen konkreter ethischer Konflikte einen Lernprozess durchlebt, der zur nächst höheren moralischen Stufe führt“ (Standop, 2016, S. 91). Dabei ist das Prinzip der Gerechtigkeit ein elementares Merkmal in der Auseinandersetzung mit moralischen, meist als Dilemma ausgewiesenen situationsspezifischen Konfliktsituationen. Methoden, die eine progressive Moralerziehung zum Ziel haben, sind u.a. der ‚realistische Diskurs‘ (Oser, 1998) oder das ‚Lernen am außergewöhnlichen Modell‘ (Puka, 1990).

Der Vorbildansatz

Dem *Vorbildansatz* zufolge wirken Lehrpersonen nicht nur durch direkte Maßnahmen auf die Schülerinnen und Schüler, sondern „auch durch ihr Verhalten im Erziehungsprozess und dadurch, wie sie von den Heranwachsenden wahrgenommen und interpretiert werden“ (Mägdefrau, 2013, S. 353). Damit kann der Lehrperson als Vorbild, nicht nur im Zuge der Wertvermittlung selbst, aber auch in diesem Kontext, im Rahmen der Erziehung eine

bedeutsame Rolle zugeschrieben werden (zur Bedeutung von Vorbildern vgl. u.a. die empirischen Befunde bei Bandura, 1976). Im Sinne eines ‚Man kann nicht nicht erziehen‘, beeinflussen Lehrerinnen und Lehrer durch ihr Handeln und Verhalten – obgleich moralisch angemessen oder nicht, ob bewusst oder unbewusst – fortwährend die Schülerinnen und Schüler (Schlechterer, 1978; Multrus, 2008). Die Lehrperson sollte daher ein „glaubwürdiges Modell“ (Wiater, 2004, S. 61) hinsichtlich der zu vermittelnden Werte und Normen bzw. der moralischen Begründung von Entscheidungen sein. Nach Joas (1999) erzeugt die Vermittlung von Werten ohne eigene Zeugenschaft Indifferenz. Eine hierauf beruhende Perspektive nehmen Biesinger, Münch und Schweitzer (2008) ein, die die Glaubwürdigkeit im Unterrichten herausstellt, also jene Dimension der Persönlichkeit betrifft, „für die jemand einzustehen bereit ist“ (Schweitzer, 2012, S. 21).

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass diese idealisierten Modelle lediglich abstrakte Beschreibungen dessen darstellen, wie sich Erziehungsprozesse in der schulischen Praxis vollziehen und diese nicht unmittelbar in die Praxis übertragen werden können. Darüber hinaus weisen alle Modelle sowohl Vor- als auch Nachteile auf, die jeweils zu beachten sind. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Bezugstheorien, ihres Praxisbezugs sowie des schwierigen Nachweises ihrer Wirkungen können die Modelle nicht als sich ausschließende Alternativen nebeneinandergestellt werden (Ruopp & Wagensommer, 2012). Vielmehr ermöglichen die unterschiedlichen Modelle insgesamt unterschiedliche Blickwinkel im Sinne einer Mehrperspektivität auf die Frage, welche möglichen Formen es mit Blick auf die Vermittlung von Werten in der Schule geben kann und stellen somit eine Grundlage sowie potenziell Anregungen für die Auseinandersetzung mit dem eigenen Stil der Wertevermittlung dar. In diesem Zusammenhang stellt sich u.a. auch die Frage, inwieweit Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Eltern schulpflichtiger Kinder als Erziehungsberechtigte, bestimmte Werterziehungsstile präferieren bzw. als sinnvoll erachten und eher eine Mono- oder Multiperspektivität hinsichtlich der Werterziehungsstile einnehmen.

3. Anlage der Studie

Die folgenden Ausführungen skizzieren die Anlage der Studie und geben Auskunft über die Stichprobe sowie den Einsatz der empirischen Erhebungsinstrumente. Die Stichprobenbeschreibungen der jeweils getrennt voneinander erfolgten, repräsentativen Befragungen der Eltern schulpflichtiger Kinder sowie der Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland werden in Kapitel 3.1. berichtet. Hieran schließt sich der Aufbau des Fragebogens und ein Verweis auf die gewählten Erhebungsinstrumente an (Kap. 3.2).

3.1 Stichprobe

Zur Durchführung der deutschlandweiten repräsentativen Befragung von Eltern schulpflichtiger Kinder sowie von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen wurde die *forsa Politik- und Sozialforschung GmbH* beauftragt. Dabei erfolgte die Auswahl und Rekrutierung der Eltern schulpflichtiger Kinder sowie der Lehrpersonen mittels entsprechender Screening-Fragen im Rahmen der von *forsa* fortlaufend durchgeführten Mehrthemenumfragen. Diese Umfrage wird werktäglich durchgeführt, wobei bundesweit 1 000 Personen mithilfe von computergestützten Telefoninterviews befragt werden. Die beiden Stichproben für die Studie setzten sich wie folgt zusammen:

Die *Elternbefragung* wurde im Mai 2018 durchgeführt. Mittels eines telefonisch gestützten Screening-Verfahrens im Rahmen der bevölkerungsrepräsentativen Mehrthemenumfragen wurden Eltern schulpflichtiger Kinder ermittelt, die dann eine elektronische Einladung zu einer schriftlichen Online-Befragung erhalten haben. Insgesamt beträgt die Stichprobe 1 111 Eltern schulpflichtiger Kinder und kann als repräsentativ bezeichnet werden.

Die *Lehrerbefragung* wurde im Juni 2018 durchgeführt. Mittels eines telefonisch gestützten Screening-Verfahrens im Rahmen der bevölkerungsrepräsentativen Mehrthemenumfragen wurden Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen ermittelt, die dann eine elektronische Einladung zu einer schriftlichen Online-Befragung erhalten haben. Insgesamt beträgt die Stichprobe 1 185 Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen und kann als repräsentativ bezeichnet werden.

3.2 Aufbau des Fragebogens und Erhebungsinstrumente

Die Befragung der Eltern schulpflichtiger Kinder und der Lehrerschaft erfolgte mittels eines standardisierten, schriftlichen Online-Fragebogens, welcher durch die Befragten auszufüllen war. Beide Versionen des Fragebogens wiesen eine analoge Struktur auf:

1. Bildungs- und Erziehungsziele
2. Wertorientierungen
3. Werterziehungsstile
4. Einstellung zur aktuellen Wertedebatte
5. Sozio-demografische Daten

Inhaltlich lagen insbesondere bei der Erfassung der Wertorientierungen Unterschiede

zwischen den beiden Fragebögen vor. Wurden die Eltern nach den gewünschten allgemeinen und berufsspezifischen Wertorientierungen der Lehrerinnen und Lehrer ihrer schulpflichtigen Kinder gefragt, haben die Lehrerinnen und Lehrer eine Selbsteinschätzung hinsichtlich ihrer universellen wie berufsspezifischen Wertorientierungen vorgenommen.

Bildungs- und Erziehungsziele

Die Bildungs- und Erziehungsziele für die deutschlandweite, repräsentative Befragung werden anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. u.a. Kuckartz, 2010; Krippendorff, 2013; Züll & Menold, 2014; Mayring, 2015) aller 16 Landesverfassungen sowie der jeweiligen korrespondierenden Schulgesetze der Bundesländer operationalisiert.

Als Maß zur Beschreibung der Interkoderreliabilität, also zur Beantwortung der Zuverlässigkeit der gewonnenen Daten (Bildungs- und Erziehungsziele), wird Krippendorff's Alpha (α) herangezogen. Für die Interpretation des Koeffizienten schlägt Krippendorff (2013) vor, dass belastbare Daten Werte von $\alpha \geq .80$ aufweisen sollten, Werte zwischen $\alpha = .79$ und $.67$ zur Angabe von Tendenzen noch als akzeptabel gelten können und Daten mit $\alpha < .67$ aus der Analyse ausgeschlossen werden sollten. Es zeigt sich, dass Bildungs- und Erziehungsziele unterschiedlich häufig explizite Erwähnungen in den Gesetzestexten der Bundesländer finden (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Bildungs- und Erziehungsziele in den Gesetzestexten der Bundesländer

Bildungs- und Erziehungsziel	Absolute Häufigkeit	Krippendorff's α
1. Orientierung an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung / Demokratieerziehung	16	1
2. Einüben von Toleranz	16	1
3. Erwerb sozialer Kompetenzen	16	.87
4. Förderung eigenverantwortliches Handeln	16	1
5. Vorbereitung auf das zukünftige Leben	16	.94
6. Anerkennung von kultureller Vielfalt	15	1
7. Einsatz für den Frieden	15	1
8. Förderung der Persönlichkeitsentwicklung	15	1
9. Schaffung von Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt	15	1
10. Achtung der Menschenrechte	14	.94
11. Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte	13	.94
12. Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern	13	1
13. Orientierung an Leistungsfähigkeit	13	1
14. Förderung der Heimatverbundenheit	10	1
15. Förderung des selbstständigen Lernens	7	.90
16. Erwerb von Konfliktfähigkeiten / der friedliche Umgang mit Konflikten	6	1

Anmerkung: Maximale mögliche Nennung: 16.

Wertorientierungen

Die Wertorientierungen wurden mittels zweier empirischer Erhebungsinstrumente erfasst. Zum einen kam zur Erfassung universeller Wertorientierungen der *Portrait Value Questionnaire (PVQ)* (Schwartz et al., 2001; Schmidt et al., 2007) zum Einsatz und für die im Lehramt berufsspezifischen Wertorientierungen das *Tübinger Inventar zur Erfassung von Wertorientierungen im Lehrerberuf (TIVO)* (Drahmann, Merk & Cramer, 2018; in Vorbereitung).

Der PVQ ist ein von Schwartz und Kollegen (2001) entwickeltes Instrumentarium zur empirischen Prüfung seiner Theorie grundlegender menschlicher Werte. Schmidt et al. (2007, S. 262) haben in einem Überblick (vgl. Tab. 2) die einzelnen Werttypen sowie deren zentralen motivationalen Ziele sowie die spezifischen Einzelwerte, die diese Ziele ausdrücken, zusammengefasst.

Tabelle 2: Werttypen nach Schwartz (Tab. aus: Schmidt et al., 2007, S. 262)

Wert	motivationale Ziele	repräsentierende Einzelwerte
1. Macht	sozialer Status und Prestige, Kontrolle oder Dominanz über Menschen und Ressourcen	soziale Macht, Autorität, Reichtum, mein öffentliches Ansehen wahren
2. Leistung	persönlicher Erfolg durch die Demonstration von Kompetenz bezüglich sozialer Standards	erfolgreich, fähig, ehrgeizig, einflussreich
3. Hedonismus	Vergnügen und sinnliche Belohnungen für einen selbst	Vergnügen, das Leben genießen
4. Stimulation	Aufregung, Neuheit und Herausforderungen im Leben	wagemutig, ein abwechslungsreiches Leben, ein aufregendes Leben führen
5. Selbstbestimmung	unabhängiges Denken und Handeln, schöpferisch tätig sein, erforschen	Kreativität, Freiheit, unabhängig, neugierig, eigene Ziele auswählen
6. Universalismus	Verständnis, Wertschätzung, Toleranz und Schutz des Wohlergehens aller Menschen und der Natur	tolerant, Weisheit, soziale Gerechtigkeit, Gleichheit, eine Welt in Frieden, eine Welt voll Schönheit, Einheit mit der Natur, die Umwelt schützen
7. Benevolenz	Bewahrung und Erhöhung des Wohlergehens der Menschen, zu denen man häufigen Kontakt hat	hilfsbereit, ehrlich, vergebend, treu, verantwortungsbewusst
8. Tradition	Respekt vor, Verbundenheit mit und Akzeptanz von Gebräuchen und Ideen, die traditionelle Kulturen und Religionen für ihre Mitglieder entwickelt haben	fromm, meine Stellung im Leben akzeptieren, demütig, Achtung vor der Tradition, gemäßigt
9. Konformität	Beschränkung von Handlungen, Inklination und Impulsen, die andere beleidigen oder verletzen könnten oder gegen soziale Erwartungen und Normen verstoßen	Höflichkeit, Gehorsam, Selbstdisziplin, ehrerbietig gegenüber Eltern und älteren Menschen
10. Sicherheit	Sicherheit, Harmonie und Stabilität der Gesellschaft, von Beziehungen und des Selbst	familiäre Sicherheit, nationale Sicherheit, soziale Ordnung, sauber, niemandem etwas schuldig bleiben

Im Gegensatz zum PVQ und der Erfassung universeller Werttypen ist das Ziel des TIVO die empirische Erfassung von Wertorientierungen im beruflichen Handeln von Lehrerinnen und Lehrern. Dabei werden mittels eines semantischen Differenzials über 18 siebenstufige

Ratingfragen, die an ihren Enden jeweils mit einem Adjektiv und dem entsprechenden Antonym beschriftet sind, die Wertorientierungen ‚Fürsorge‘, ‚Gerechtigkeit‘, ‚Verantwortung‘ und ‚Wahrhaftigkeit‘ erfasst (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: *Erläuterung berufsspezifischer Wertorientierungen im Lehrerinnen- und Lehrerberuf (vgl. Drahm, Merk & Cramer, in Vorbereitung)*

Wert	Bedeutung	repräsentierende Items aus dem TIVO
Fürsorge	Fürsorge fokussiert auf die Beziehung zwischen der Lehrperson und den anderen Akteuren im beruflichen Handeln, insbesondere im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern. Dabei umfasst die Fürsorge eine Wertschätzung des Anderen und einen respektvollen Umgang mit dem Anderen, wobei Wertschätzung und Respekt nicht aufgezwungen werden.	fürsorglich – teilnahmslos liebvoll – lieblos empathisch – distanziert mitfühlend – gleichgültig umsorgend – nicht umsorgend verständnisvoll – verständnislos nachsichtig – unnachsichtig
Gerechtigkeit	Gerechtigkeit zeigt sich im beruflichen Handeln von Lehrpersonen, wenn Akteure bei einer Beurteilung in Beziehung gesetzt und gleich oder ihren Ansprüchen oder Verdiensten infolgedessen behandelt werden. Mit Rekurs auf Kohlberg stehen damit nicht die Bedürfnisse eines einzelnen Akteurs, sondern die Austauschbarkeit der Bedürfnisse über Akteure hinweg im Vordergrund.	rechtschaffend – unrechtschaffend gerecht – ungerecht fair – unfair unparteiisch – parteiisch legitim – illegitim
Verantwortung	Verantwortung umfasst im beruflichen Handeln von Lehrpersonen die Verpflichtung innezuhaben, dass entweder eine damit verbundene Aufgabe oder Stellung einen möglichst guten Verlauf nimmt und kein Schaden entsteht. Dabei ist die Relation zu betonen, Verantwortung für etwas (z.B. Unversehrtheit der Schülerinnen und Schüler) und gegenüber etwas (z.B. Normen, andere Akteure), als Lehrperson wahrzunehmen.	plichtbewusst – pflichtvergessen zuverlässig – unzuverlässig ordnungsgemäß – ordnungswidrig
Wahrhaftigkeit	Wahrhaftigkeit kommt im Kontext der jeweils eigenen Überzeugungen zur Geltung, wenn diese nicht durch die Überbetonung von anderen Werten bestimmt oder durch andere instrumentelle Überlegungen konterkariert werden. Des Weiteren muss die zu begründende Entscheidung im Einklang mit den eigenen Wertvorstellungen getroffen und danach gehandelt werden.	ehrlich – unehrlich integer – korumpierbar verlässlich – unverlässlich

In der Befragung der Lehrerinnen und Lehrer wurden die beiden Instrumente in der jeweiligen deutschsprachigen Originalversion eingesetzt. Hinsichtlich der Elternbefragung wurden sowohl der PVQ als auch das TIVO adaptiert und dahingehend angepasst, dass die Eltern nach den ‚gewünschten‘ Wertorientierungen mit Blick auf die Lehrerinnen und Lehrer befragt wurden bzw. nach der Wichtigkeit der lehramtsspezifischen Wertorientierungen.

Werterziehungsstile

Zur Erfassung der unterschiedlichen Werterziehungsstile wurden ausgehend von der Literatur (vgl. Kap. 2.3) die drei bedeutendsten Stile sowie der Vorbildansatz für die Befragung ausgewählt (vgl. Oser & Althof, 2001; Multrus, 2008; Mägdefrau, 2013; Standop, 2016). Da bislang kein Instrument zur Erfassung der Relevanz für das eigene berufliche Handeln von Lehrpersonen hinsichtlich der unterschiedlichen Stile vorliegt bzw. die Sichtweise der Eltern als primäre (Wert-)Erziehungsinstanz, wurde für jeden Stil ein kurzer Impuls entwickelt (vgl. Tab 4).

Tabelle 4: *Impulse zur Erfassung unterschiedlicher Werterziehungsstile*

Werterziehungsstil	Impuls
Der romantische Werterziehungsansatz	Eine Lehrperson stellt [Sie stellen] im Unterricht Materialien, z.B. Kurzgeschichten, Fragebögen usw. zur Verfügung, anhand derer die Schülerinnen und Schüler sich mit verschiedenen Werten auseinandersetzen. Die Rolle der Lehrperson [Ihre Rolle] ist eher zurückhaltend. Die Entwicklung bei den Schülerinnen und Schülern soll sich weitestgehend allein einstellen [Sie nehmen eher eine passive Rolle ein].
Der technologische Wertvermittlungsansatz	Eine Lehrperson vermittelt [Sie vermitteln] anhand verschiedener Materialien die zentralen Werte, die in den Schulgesetzen und den Schulordnungen verankert sind. Die Schülerinnen und Schüler müssen diese verschiedenen Werte und das damit verbundene Wissen lernen. Die Entwicklung bei den Schülerinnen und Schülern und die Wissensvermittlung zu den wichtigen Werten werden durch die Lehrperson [Sie] aktiv gesteuert.
Der entwicklungsfördernde Werterziehungsansatz bzw. progressive Ansatz der Moralerziehung	Eine Lehrperson vermittelt [Sie vermitteln] anhand von verschiedenen Situationen oder anhand außergewöhnlicher Persönlichkeiten das moralisch richtige Handeln. Dabei können die Schülerinnen und Schüler in der gedanklichen Auseinandersetzung mit diesen Beispielen verschiedene Stufen des moralischen Handelns erlernen. Es steht also nicht die einfache Übernahme von Werten im Vordergrund, sondern das Nachdenken über das moralisch richtige Handeln in bestimmten Situationen.
Der Vorbildansatz	Eine Lehrperson vermittelt [Sie vermitteln] Werte nicht über bestimmte Materialien oder durch Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern, sondern ist [sind] selbst Vorbild für die gelebte Umsetzung von Werten. Nur durch das vorbildliche Handeln der Lehrperson [Ihr vorbildliches Handeln] erfahren die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung von Werten und können dieses vorbildliche Handeln nachahmen und übernehmen. Eine aktive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit der Vermittlung von Werten findet nicht statt.

Anmerkung: In Klammern ist jeweils die Formulierung für den Impuls der Lehrerbefragung eingefügt.

Mit diesem Vorgehen wurde die Relevanz des romantischen, des technokratischen und des entwicklungsfördernden Ansatzes sowie des Vorbildansatzes aus Sicht der Eltern und Lehrerinnen und Lehrer erfasst. Es handelt sich bei diesem eigens entwickelten Verfahren, dessen psychometrische Qualität noch zu evaluieren ist, um eine einfache Einschätzung der unterschiedlichen Werterziehungsstile. Gleichwohl können vorsichtige Interpretationen hinsichtlich der Einschätzungen der Befragten zu den unterschiedlichen Stilen im Kontext Schule vorgenommen werden und Hinweise für Lehrerbildung und Lehrerberuf gewonnen werden.

Einstellung zur aktuellen Wertdebatte

Bislang lag keine aktuelle repräsentative Einschätzung der Eltern schulpflichtiger Kinder sowie von Lehrerinnen und Lehrern zur Wertevermittlung an Schulen vor. Damit war bislang kein direkter und repräsentativer Vergleich der beiden Akteursgruppen möglich. In Zusammenarbeit mit dem VBE und *forsa* konnte ein gemeinsamer Fragenkatalog zur Erfassung der Meinungen von Eltern *und* Lehrpersonen zur aktuellen Wertedebatte entwickelt werden. Des Weiteren wird auch nach den Orten der Werterziehung gefragt. Dabei wird neben der Familie und Schule auch nach der Bedeutung des Freundeskreises, der Partnerin bzw. des Partners, der Medien, der Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften sowie nach dem Einfluss auf die Wertvermittlung gefragt, die eine Person selbst auf sich hat.

Sozio-demografische Daten

Die sozio-demografischen Daten umfassen neben dem Geschlecht, dem Alter und der Religionszugehörigkeit bei allen Befragten auch den Bildungsabschluss der befragten Eltern sowie die Anzahl der schulpflichtigen Kinder und welche Schulform das Kind bzw. die Kinder aktuell besuchen. Die Lehrerinnen und Lehrer wurden darüber hinaus nach der Schulform gefragt, an der sie aktuell unterrichten sowie nach ihrer Berufserfahrung in Jahren.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Eltern- und Lehrerbefragung dargestellt, wobei ein Schwerpunkt auf einfachen deskriptiven Befunden liegt, die durch weitergehende Ergebnisse aus vertiefenden Analysen ergänzt werden. Die Struktur orientiert sich am Aufbau der schriftlichen Befragung. So erfolgt zu Beginn die Darstellung der Bildungs- und Erziehungsziele (Kap. 4.1) und es schließt sich hieran die Skizzierung der erfassten Wertorientierungen (Kap. 4.2) sowie der Werterziehungsstile (Kap. 4.3) an. Abschließend werden die Ergebnisse zur allgemeinen Wertedebatte und zu den Akteuren der Wertvermittlung präsentiert (Kap. 4.4). In den grau hinterlegten Kästchen in den einzelnen Teilkapiteln erfolgt jeweils eine Kurzzusammenfassung der berichteten Ergebnisse.

Grundsätzlich werden in Ergänzung zum Kurzbericht der *forsa Politik- und Sozialforschung GmbH* (2018), der die Ergebnisse mittels prozentualer Werte darstellt, im Folgenden die Ergebnisse über die Angabe von Mittelwerten berichtet. Dies ermöglicht bei einem Vergleich der Mittelwerte die Berechnung und Angabe von Effektstärken, die Auskunft über die potenzielle praktische Relevanz statistisch signifikanter Ergebnisse geben sowie einen Vergleich über unterschiedliche Studien hinweg ermöglichen (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2013). Die Effektstärke wird, wenn nicht anders dargestellt, mit dem Koeffizienten Cohen's d angegeben. Sie berechnet sich aus der Mittelwertdifferenz der Angaben von Eltern und Lehrpersonen, relativiert an den Standardabweichungen des betreffenden Merkmals (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2013). Dabei kann die Effektstärke wie folgt interpretiert werden: $d \geq .20$ bis $.49$ entspricht einem kleinen Effekt, $d \geq .50$ bis $.79$ entspricht einem mittleren Effekt und $d \geq .80$ entspricht einem großen Effekt (Cohen, 1988).

Um einen Vergleich der beiden Stichproben von Eltern und Lehrpersonen auch optisch zu erleichtern, werden in den Abbildungen *die Werte der Eltern in Blau und die Werte der Lehrpersonen in Grün* abgebildet. Bei allen Abbildungen wird die Farbgebung nochmals erläutert.

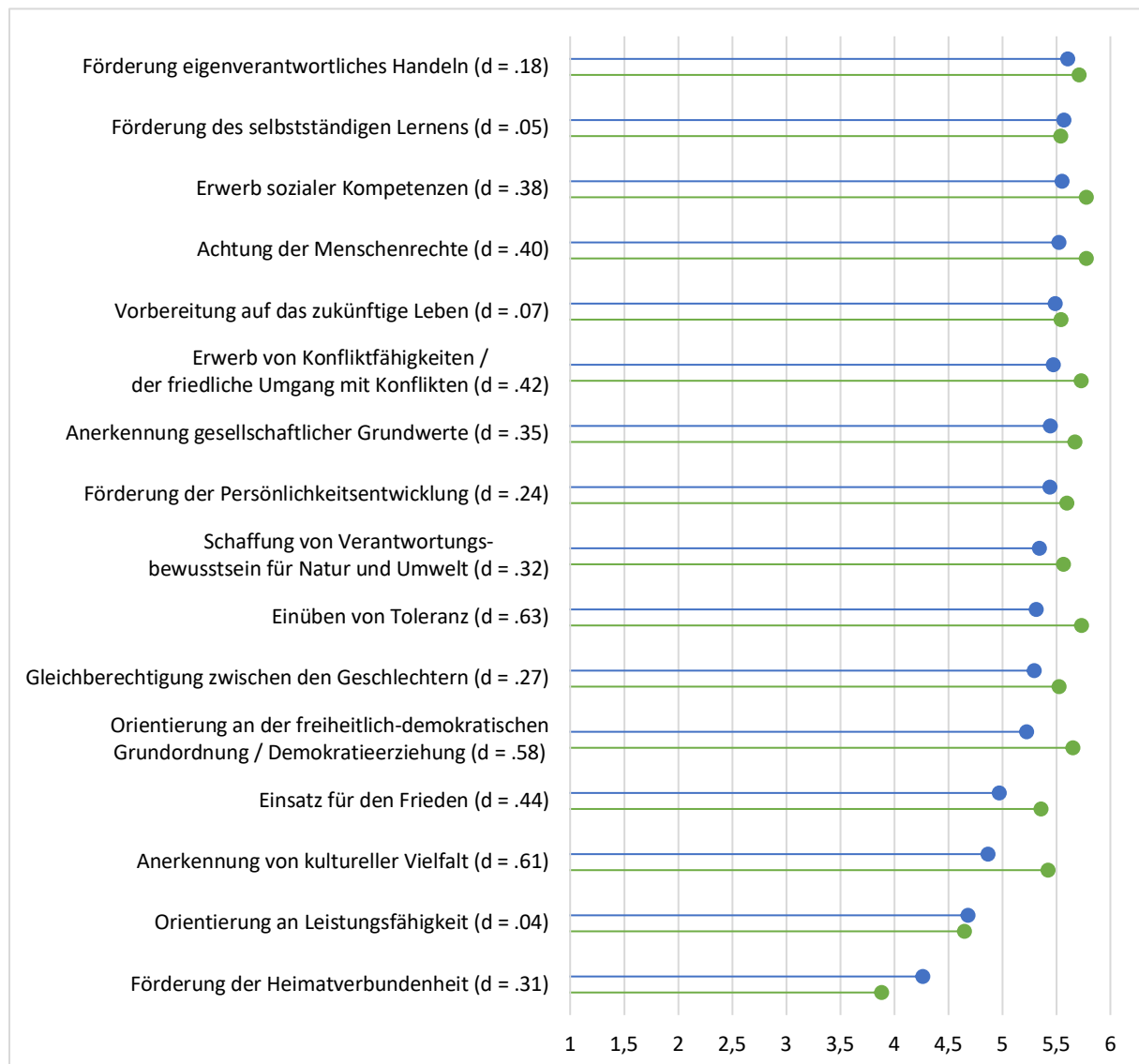
4.1 Bildungs- und Erziehungsziele von Eltern und Lehrpersonen

Eltern und Lehrpersonen wurden gleichermaßen danach befragt, welche Bildungs- und Erziehungsziele sie an Schulen für wichtig erachten. Die unterschiedliche Bedeutungszuschreibung der Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen ist in Abbildung 1 dargestellt. Je höher der Wert ausfällt, desto wichtiger erscheint den Eltern und den Lehrpersonen das Bildungs- und Erziehungsziel, wobei die Reihenfolge der Ziele nach abnehmender Wichtigkeit (orientiert an der Elternstichprobe) erfolgt.

Bei der Bedeutungseinschätzung der Bildungs- und Erziehungsziele zeigt sich bezüglich der Eltern, dass diese in der Tendenz fast allen Zielen eine hohe Bedeutung zuschreiben, wobei die geringste Bedeutung den Zielen ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ und ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ zugeschrieben wird. Die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer misst den genannten Bildungs- und Erziehungszielen ebenfalls eine hohe Bedeutung zu, wobei die höchste Bedeutungseinschätzung bezüglich der Ziele ‚Erwerb sozialer Kompetenzen‘ und ‚Achtung der Menschenrechte‘ vorliegt.

Insgesamt zeigen sich bei zwölf von 16 Zielen deutliche Unterschiede zwischen Eltern und Lehrpersonen. Die größte Differenz ergibt sich bezüglich der Ziele ‚Anerkennung von kultureller Vielfalt‘ ($d = .60$) und ‚Einüben von Toleranz‘ ($d = .63$).

Abbildung 1: Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen an Schulen aus Sicht von Eltern und Lehrpersonen



Anmerkungen: Frage: Wie wichtig ist es aus Ihrer Sicht, dass die einzelnen Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen vermittelt werden? Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚völlig unwichtig‘ und 6 = ‚sehr wichtig‘ entspricht. d = Effektstärke (Cohen's d). Blau = Eltern; Grün = Lehrerinnen und Lehrer. Darstellung sortiert nach abnehmendem arithmetischem Mittelwert der Eltern.

Ein Vergleich beider Gruppen (Eltern und Lehrpersonen) verdeutlicht, dass die Frauen in den untersuchten Stichproben generell höhere Bedeutungszuschreibungen an wertbezogene Bildungs- und Erziehungsziele aufweisen. Dabei können in Abhängigkeit vom Geschlecht der Eltern schulpflichtiger Kinder bezüglich fünf Bildungs- und Erziehungszielen bedeutsame Mittelwertunterschiede aufgedeckt werden, wobei die Differenz bei dem Ziel ‚Förderung eigenverantwortlichen Handelns‘ ($d = .28$) am höchsten ausfällt. Im Vergleich zur Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer kann nur ein Bildungs- und Erziehungsziel ausgemacht werden, bezüglich dessen sich eine bedeutsame Differenz zeigt: ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ ($d = .24$), wobei Lehrerinnen eine höhere Bedeutungszuschreibung vornehmen.

Auch zeigen sich altersspezifische Unterschiede unter den befragten Eltern und Lehrpersonen hinsichtlich der Einschätzung der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen. Es zeigen sich unter den Eltern bezüglich drei Zielen statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Altersgruppen, wobei die größte Differenz bezüglich des Ziels ‚Orientierung an freiheitlich-demokratischen Grundwerten / Demokratieerziehung‘ vorliegt und ältere Eltern diesem Ziel eine höhere Bedeutung zuschreiben. Bei den Lehrpersonen können bei insgesamt zehn von 16 Bildungs- und Erziehungszielen statistisch signifikante Unterschiede zwischen den vier Altersgruppen aufgedeckt werden. So zeigt sich insbesondere bezüglich des Ziels ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘, dass die Gruppe der jüngeren Lehrpersonen dieses im Vergleich zur Gruppe der ältesten Lehrkräfte als weniger wichtig erachtet und sich eine solche Differenz auch mit Blick auf das Ziel ‚Einsatz für den Frieden‘ ergibt.

Eine weiterführende Analyse der Stichprobe befragter Lehrerinnen und Lehrer zeigt, dass mit Blick auf die unterschiedlichen Schulformen teilweise erhebliche Unterschiede bei der Bedeutungszuschreibung einzelner Bildungs- und Erziehungsziele aufgedeckt werden können. Grundsätzlich weisen gerade die Lehrpersonen der Grundschule bzw. Primarstufe tendenziell und im Vergleich zu den Lehrerinnen und Lehrern anderer Schulformen höhere Bedeutungszuschreibungen auf. Aber auch die Lehrpersonen der Förderschule weisen gerade bei den Zielen ‚Erwerb sozialer Kompetenz‘, ‚Förderung der Persönlichkeitsentwicklung‘ oder ‚Vorbereitung auf das zukünftige Leben‘ auffällig hohe Bedeutungszuschreibungen auf. Insbesondere bei dem Ziel ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ weisen die Lehrpersonen an Realschulen und Gymnasien die höchsten Bedeutungszuschreibungen auf, wohingegen die Lehrerinnen und Lehrer an Grund-, Haupt- und Realschulen bei dem Ziel ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ die höchsten Bedeutungszuschreibungen vornehmen.

Unterschiede unter Berücksichtigung des Bildungsabschlusses bei der Gruppe der befragten Eltern zeigen sich ebenfalls hinsichtlich der Einschätzung der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen. So zeigt sich getrennt nach deren Bildungsabschluss, dass bei acht Zielen Unterschiede zwischen mindestens zwei der vier Gruppen identifiziert werden können. Kleine, aber statistisch signifikante Mittelwertunterschiede zeigen sich u.a. bezogen auf die Ziele ‚Einüben von Toleranz‘, ‚Erwerb sozialer Kompetenzen‘, ‚Anerkennung von kultureller Vielfalt‘, und ‚Orientierung an freiheitlich-demokratischen Grundwerten / Demokratieerziehung‘. Die größten Unterschiede zeigen sich dabei prinzipiell zwischen Eltern mit einem Haupt-/Vollschulabschluss und Eltern mit Fach-/Hochschulstudium.

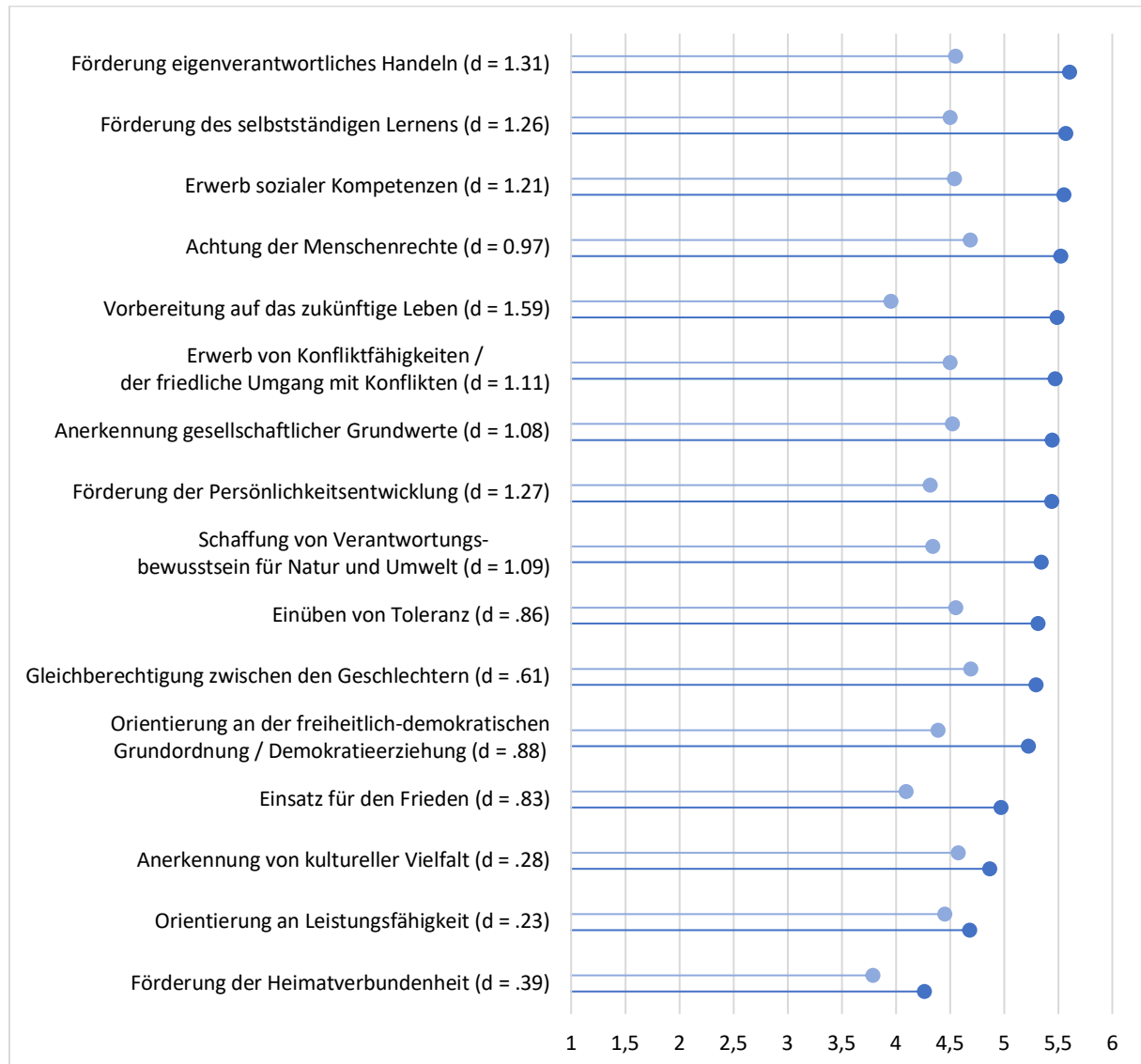
Aufgrund der Datengrundlage konnte nur die *Konfessionszugehörigkeit* sinnvoll unterschieden werden (‚evangelisch‘, ‚katholisch‘ und ‚anderer / keiner Religionsgemeinschaft angehörig‘), da die Teilstichprobengröße der anderen erfassten Gruppen wie z.B. ‚evangelische Freikirche‘ oder ‚einer anderen, nicht christlichen Religionsgemeinschaft zugehörig‘ für eine Auswertung zu klein sind. Das Vorgehen korrespondiert mit den Analysen zur Religionszugehörigkeit der Bevölkerung im Zensus 2011 (Statistisches Bundesamt, 2014). Bei der Analyse der Bildungs- und Erziehungsziele nach konfessionsspezifischen Unterschieden zeigen sich bei einer Gruppierung der Daten nach ‚evangelisch‘, ‚katholisch‘ und ‚anderer / keiner Religionsgemeinschaft angehörig‘ keine Unterschiede bei der Einschätzung der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen sowohl bei den befragten Eltern als auch Lehrpersonen.

Bedeutungszuschreibung von Bildungs- und Erziehungszielen

Die in den Landesverfassungen und Schulgesetzen verankerten Bildungs- und Erziehungsziele werden sowohl von den Eltern als auch von den Lehrerinnen und Lehrern als sehr wichtig eingeschätzt. Am wenigsten wichtig erachten beide Gruppen die Ziele ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ und ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘. Mütter schätzen die Ziele in der Tendenz wichtiger ein als Väter. Kleine, aber bedeutsame Unterschiede zeigen sich gerade bei der ‚Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte‘ und bei der ‚Achtung der Menschenrechte‘. Auch der Bildungsabschluss hat einen Einfluss auf die Bedeutungszuschreibung an die Bildungs- und Erziehungsziele. In der Tendenz steigt mit dem Bildungsabschluss der Eltern auch die Einschätzung der Bedeutsamkeit der Ziele. Ausnahme bilden die Ziele ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ und ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘. Bei den Lehrerinnen und Lehrern zeigen sich insbesondere altersspezifische Unterschiede: Jüngere Lehrpersonen schätzen im Vergleich zu älteren Kolleginnen und Kollegen die Bildungs- und Erziehungsziele in der Tendenz als weniger wichtig ein, wobei die bedeutsamsten Unterschiede bei den Zielen ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ und ‚Einsatz für den Frieden‘ auftreten. Konfessionsspezifische Unterschiede zeigen sich bei der Einschätzung der Bedeutsamkeit der Bildungs- und Erziehungsziele nicht, wobei aufgrund der Daten nur eine Unterscheidung zwischen ‚evangelisch‘ oder ‚katholisch‘ oder ‚einer anderen / keiner Religionsgemeinschaft zugehörig‘ möglich war.

Die Differenz zwischen der Bedeutungszuschreibung an die einzelnen Bildungs- und Erziehungsziele sowie die Einschätzung des Grades deren Umsetzung aus Sicht der Eltern wird in Abbildung 2 gezeigt.

Abbildung 2: Differenz zwischen Bedeutungszuschreibung und eingeschätzter Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen an Schulen ihres Kindes aus Sicht von Eltern

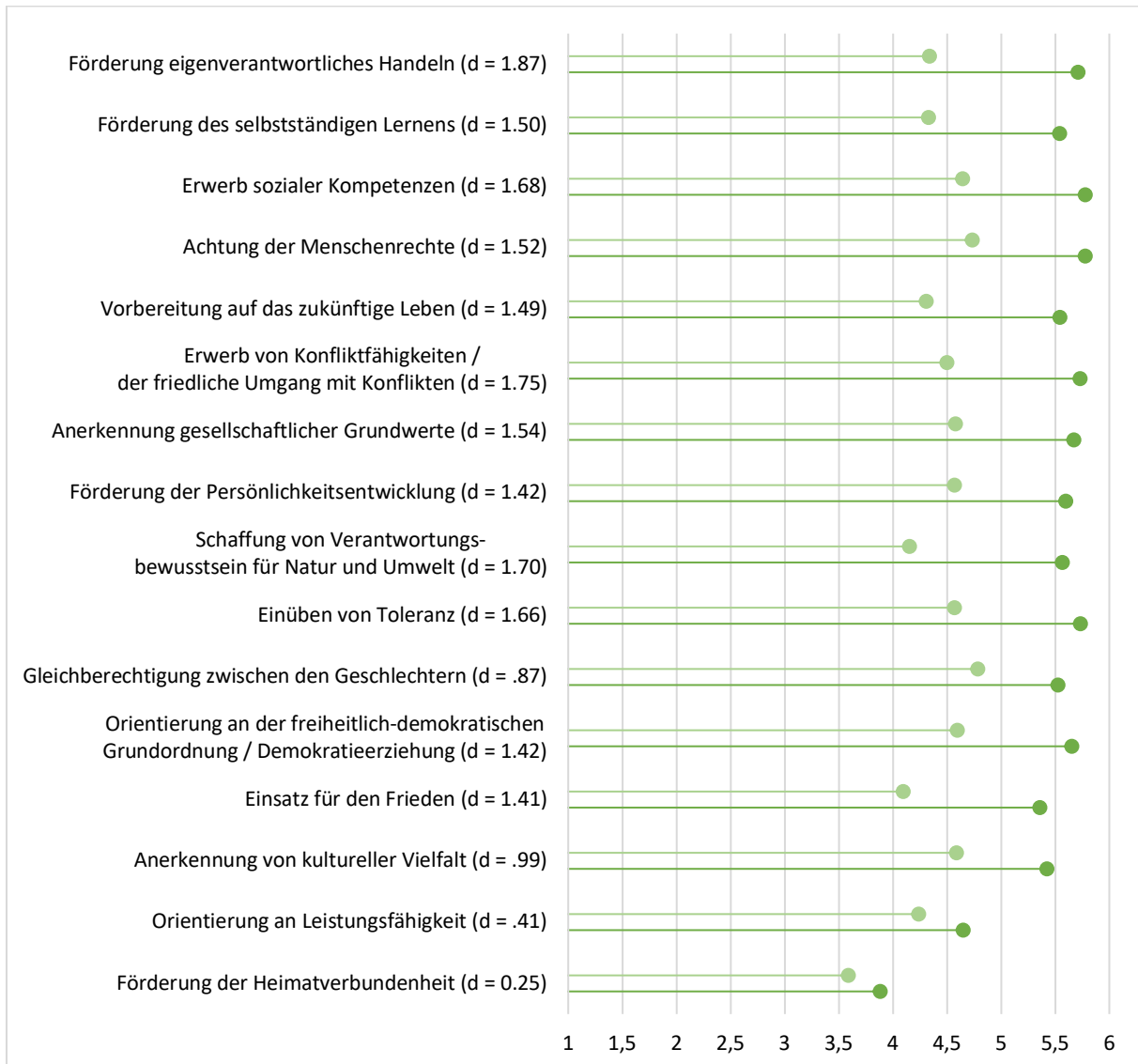


Anmerkungen: Dunkelblau = Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen (Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚völlig unwichtig‘ und 6 = ‚sehr wichtig‘ entspricht); Hellblau = eingeschätzte Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen (Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚wird überhaupt nicht erreicht‘ und 6 = ‚wird voll und ganz erreicht‘ entspricht.). d = Effektstärke (Cohen's d). Darstellung sortiert nach abnehmendem arithmetischem Mittelwert der Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen.

Der Vergleich zwischen der Bedeutungszuschreibung und der eingeschätzten Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele aus Sicht der Eltern verdeutlicht, dass kein Ziel aktuell in dem Maße umgesetzt wird, wie es hinsichtlich der Bedeutungszuschreibung eingeschätzt wird. Bei allen Zielen können relevante Mittelwertunterschiede identifiziert werden. Dabei zeigen sich die größten Unterschiede bei den Zielen ‚Förderung des selbstständigen Lernens‘ ($d = 1.26$), ‚Förderung der Persönlichkeitsentwicklung‘ ($d = 1.27$), ‚Förderung eigenverantwortlichen Handelns‘ ($d = 1.31$) und ‚Vorbereitung auf das zukünftige Leben‘ ($d = 1.59$). Der geringste Unterschied zeigt sich bei dem Ziel ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ ($d = .23$).

Aus Sicht der Lehrpersonen lassen sich die korrespondierenden Ergebnisse der Differenz zwischen der Bedeutungszuschreibung und der eingeschätzten Umsetzung der einzelnen Bildungs- und Erziehungsziele wie folgt darstellen (Abb. 3).

Abbildung 3: Differenz zwischen Bedeutungszuschreibung und eingeschätzter Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen an der eigenen Schule aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern



Anmerkungen: Dunkelgrün = Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen (Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚völlig unwichtig‘ und 6 = ‚sehr wichtig‘ entspricht); Hellgrün = eingeschätzte Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen (Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚wird überhaupt nicht erreicht‘ und 6 = ‚wird voll und ganz erreicht‘ entspricht.). d = Effektstärke (Cohen's d). Darstellung sortiert nach abnehmendem arithmetischem Mittelwert der Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen aus Perspektive der Eltern (vgl. Abb. 3).

Der Vergleich zwischen der Bedeutungszuschreibung und der eingeschätzten Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer verdeutlicht, dass kein Ziel aktuell in dem Maße umgesetzt wird, wie es hinsichtlich der Bedeutungszuschreibung eingefordert wird. Bei allen Zielen können relevante Mittelwertunterschiede identifiziert werden, die auch im Vergleich zu den Eltern bei fast allen Zielen größer ausfallen. Dabei zeigen sich die größten Unterschiede bei den Zielen ‚Einüben von Toleranz‘ ($d = 1.66$), ‚Erwerb sozialer Kompetenzen‘ ($d = 1.68$), ‚Schaffung von Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt‘ ($d = 1.70$), ‚Erwerb von Konfliktfähigkeiten / der friedliche Umgang mit Konflikten‘ ($d = 1.75$) und

‚Förderung eigenverantwortlichen Handelns‘ ($d = 1.87$). Die geringsten Differenzen zeigen sich bei dem Ziel ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ ($d = .41$) und ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ ($d = .25$).

Einschätzung der Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen

Der Grad der Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele wird im Vergleich zur Bedeutungszuschreibung an diese Ziele geringer eingeschätzt. Die Einschätzungen der Eltern und Lehrpersonen ähneln sich aber in der Tendenz: Werden aus Sicht der Befragten die Ziele ‚Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern‘ und ‚Achtung der Menschenrechte‘ an Schulen im Vergleich zu den anderen Zielen noch am ehesten erreicht, werden die Ziele ‚Einsatz für den Frieden‘, ‚Vorbereitung auf das zukünftige Leben‘ oder die ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ am wenigsten erreicht, wobei die Diskrepanz zwischen der Bedeutungszuschreibung an das Ziel ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ und der eingeschätzten Umsetzung dieses Ziels an den Schulen am geringsten ausfällt.

Die Eltern sowie die Lehrerinnen und Lehrer wurden auch danach befragt, warum aus ihrer jeweiligen Perspektive Bildungs- und Erziehungsziele an den Schulen erreicht werden und welche Gründe vorliegen, die Hinweise darauf geben, warum die Ziele nicht erreicht werden (vgl. Tab. 5). Dabei wurde den Eltern bzw. Lehrpersonen aus den Bildungs- und Erziehungszielen mit einer von ihnen gering eingeschätzten Umsetzung zufällig ein Ziel vorgelegt und in einem offenen Antwortformat nach dem Grund gefragt, warum das Ziel an der Schule ihres Kindes bzw. an ihrer Schule (bislang) nicht erreicht wurde. Die nach Kategorien zusammengefassten Antworten und die Rangplätze der jeweiligen Gründe durch Eltern und Lehrpersonen sind in Tabelle 5 abgebildet.

Tabelle 5: Gründe, warum bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen nicht erreicht werden

Warum werden Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen nicht erreicht?	Eltern (Rangplatz)	Lehrpersonen (Rangplatz)
Das Ziel ist nicht oder nur unzureichend im Lehrplan enthalten.	2	2
Zu große Klassen bei zu wenigen Lehrpersonen.	3	10
Es gibt nur unzureichende Hilfestellungen bei der Vermittlung wichtiger (individueller) Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler für ihre Zukunft.	4	18
Es fehlt die Zeit für die Beschäftigung mit dem Thema.	5	6
Das Lehrpersonal ist inkompetent und schlecht für die Umsetzung der Ziele ausgebildet.	6	16
Die Unterrichts- bzw. Schulstrukturen sind zu starr bzw. festgefahren.	7	3
Die Lehrpersonen sind nicht motiviert.	8	14
Die Vermittlung des Ziels Heimatverbundenheit ist nicht möglich oder wird tabuisiert.	9	11
Es liegt eine zu hohe Fokussierung auf das Leistungsprinzip in Schule vor.	11	20
Grundsätzlich sollten bestimmte Ziele von Eltern vermittelt werden.	12	7
Die Integration von und die Beschäftigung mit Ausländern nimmt zu viele Ressourcen in Anspruch.	13	12

Die Kinder sind zu jung für die Vermittlung der Ziele.	14	19
Es fehlt am Interesse der Schülerinnen und Schüler.	15	5
Andere Probleme werden als wichtiger erachtet.	16	9
Grundsätzlich fehlendes Interesse für das jeweilige Ziel.	17	17
Fehlender Praxisbezug des Ziels.	–	15
Das Thema ist zu abstrakt bzw. nicht greifbar für die Vermittlung im Unterricht bzw. in der Schule.	–	13
Der Einfluss und die Rolle des Elternhauses bzw. des sozialen Umfelds beeinträchtigen die Umsetzung der Ziele.	–	4
Sonstiges	10	8
Weiß nicht / keine Angabe	1	1

Anmerkungen: Eltern: N = 648. Lehrpersonen: N = 759. Mehrfachkodierungen möglich. Es wurden nur Gründe in die Liste mit aufgenommen, die entweder von den Eltern oder von den Lehrpersonen eine Zustimmung von mindestens 2,5 Prozent erhalten haben.

Mit Blick auf die Gründe, warum Bildungs- und Erziehungsziele nicht erreicht werden, zeigt sich sowohl bei den Eltern als auch bei den Lehrpersonen eine häufige Nennung der Begründung, dass das Ziel nicht oder nur unzureichend im Curriculum enthalten ist. Darüber hinaus sehen die Eltern insbesondere auch Hinderungsgründe in der Klassengröße sowie in unzureichender Hilfestellung bei der Vermittlung wichtiger (individueller) Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler für ihre Zukunft. Sie sehen auch fehlende Zeit zur Beschäftigung mit bestimmten Zielen bzw. Themen als Grund dafür an, warum Bildungs- und Erziehungsziele nicht erreicht werden. Auch werden starre bzw. festgefahrene Unterrichts- bzw. Schulstrukturen genannt.

Lehrerinnen und Lehrer sehen gerade in den starren Unterrichts- und Schulstrukturen, in der fehlenden Zeit zur Beschäftigung mit dem Thema sowie im Mangel des Interesses der Schülerinnen und Schüler Gründe, warum bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele an ihren Schulen nicht erreicht werden. Darüber hinaus geben sie auch an, die Vermittlung einiger Bildungs- und Erziehungsziele sei Aufgabe der Eltern und auch der Einfluss und die Rolle des Elternhauses bzw. das soziale Umfeld würden die Umsetzung der Ziele beeinträchtigen.

Zusätzlich wurden die Eltern sowie die Lehrerinnen und Lehrer auch nach den Gründen gefragt, warum bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele an der Schule erreicht werden (vgl. Tab. 6). Dazu wurde den Eltern und den Lehrpersonen aus den Bildungs- und Erziehungszielen, die von ihnen bezüglich der Umsetzung hoch eingeschätzt wurden, zufällig ein Ziel vorgelegt und in einem offenen Antwortformat nach dem Grund gefragt, warum das Ziel an der Schule ihres Kindes bzw. an ihrer Schule gut erreicht wird. Die nach Kategorien zusammengefassten Antworten und die Rangplätze der jeweiligen Gründe durch Eltern und Lehrpersonen sind in Tabelle 6 abgebildet.

Tabelle 6: Gründe, warum bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen erreicht werden

Warum werden Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen erreicht?	Eltern (Rangplatz)	Lehrpersonen (Rangplatz)
Das Thema wird angemessen bearbeitet und in den Lehrplan bzw. in den Schulalltag integriert.	2	2
Es existieren viele Projektwochen, Workshops und weitere Angebote, die das jeweilige Ziel angemessen thematisieren.	3	3

Auf Grundlage multikultureller Klassen und Austausch mit Schülerinnen und Schülern aus aller Welt.	4	9
Das eigenständige Arbeiten und die Mitbestimmungsrechte der Schülerinnen und Schüler wird gefördert.	5	4
Gut ausgebildetes und kompetentes Lehrpersonal.	6	15
Aufgrund der Kommunikation und der gemeinsamen Bearbeitung von Problemen und Konflikten.	7	7
Auf Grundlage des Systems der Schule und der Klassenstruktur.	8	5
Es werden alle Beteiligten an der Schule gleichbehandelt.	9	11
Engagement und Einsatz der Lehrerin bzw. des Lehrers.	10	6
Das Ziel wird angemessen auf Grundlage des Wissens und der individuellen Fähigkeiten des Lehrpersonals vermittelt.	11	8
Aufgrund des guten Einflusses des sozialen Umfelds bzw. der Kooperation mit den Eltern.	–	14
Kooperation und Zusammenarbeit mit Akteuren anderer Professionen und Schulen.	–	12
Positives Klassen- und Teamklima bzw. respektvoller Umgang miteinander.	–	10
Sonstiges	12	13
Weiß nicht / keine Angabe	1	1

Anmerkungen: Eltern: N = 956. Lehrpersonen: N = 1 128. Mehrfachkodierungen möglich. Es wurden nur Gründe in die Liste mit aufgenommen, die entweder von den Eltern oder von den Lehrpersonen eine Zustimmung von mindestens 2,5 Prozent erhalten haben.

Tabelle 6 verdeutlicht, dass gerade Eltern als Gründe für eine erfolgreiche Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele an den Schulen ihrer Kinder deren angemessene Repräsentation im Curriculum und im Schulalltag sehen. Diese kann durch eine erfolgreiche Umsetzung in Projektwochen oder Workshops gegeben sein oder durch die Existenz multikultureller Klassen und von Austauschprogrammen mit Schülerinnen und Schülern aus aller Welt.

Lehrerinnen und Lehrer sehen insbesondere die angemessene Bearbeitung und Integration der Bildungs- und Erziehungsziele im Curriculum und im Schulalltag sowie die Existenz vieler Projektwochen, Workshops und weiterer Angebote als Gründe für eine erfolgreiche Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen an. Des Weiteren nennen Lehrerinnen und Lehrer auch das eigenständige Arbeiten und die Mitbestimmungsrechte der Schülerinnen und Schüler, die Klassen- bzw. Schulstrukturen sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Engagement der Lehrerinnen und Lehrer selbst als relevante Gründe.

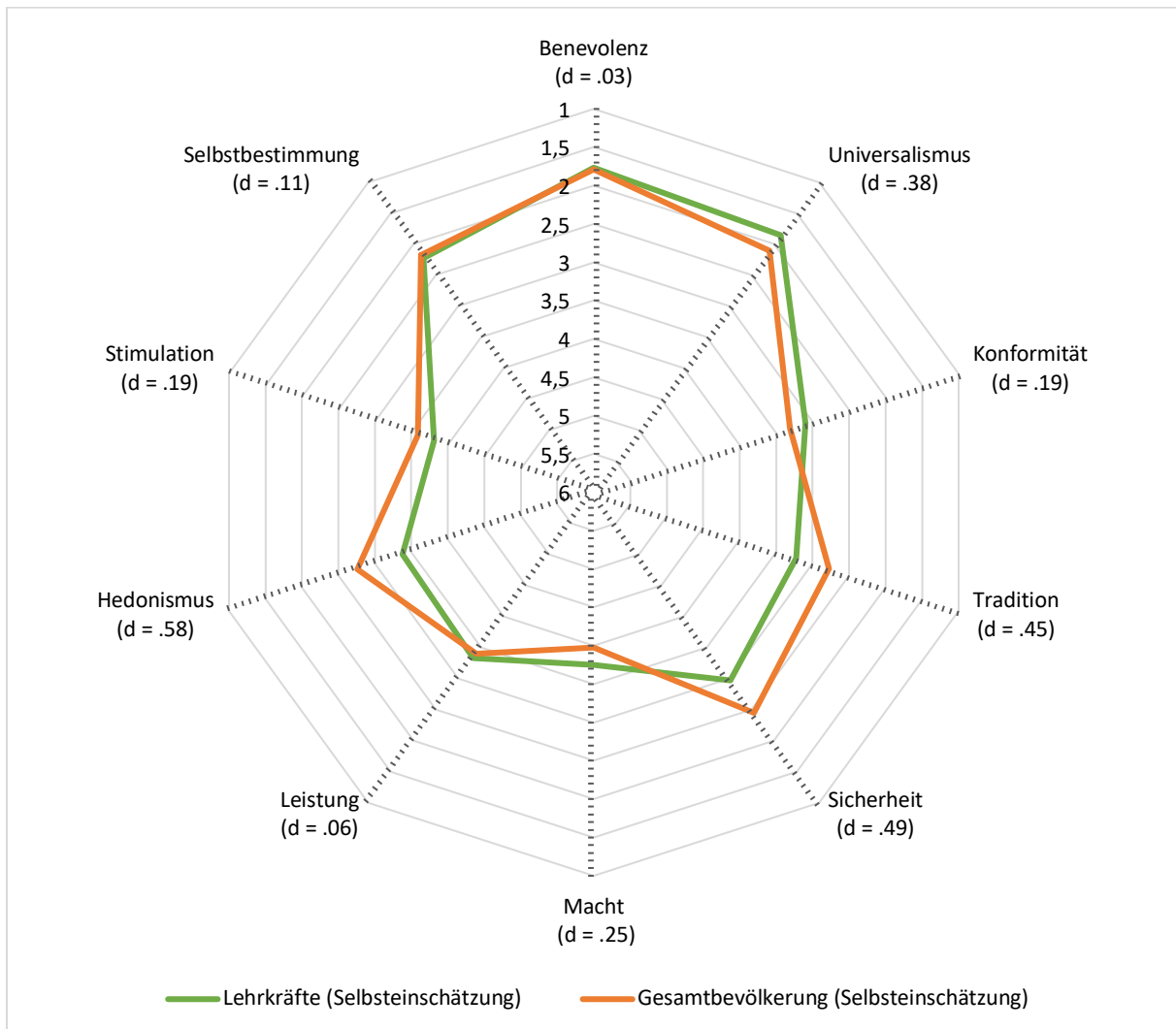
Gründe mehr oder weniger erfolgreicher Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen

Als Gründe dafür, warum bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen nicht umgesetzt werden, nennen sowohl Eltern als auch Lehrpersonen in der Tendenz deren nicht vorhandene Verankerung in den Lehrplänen und fehlende Zeit zur Bearbeitung dieser Ziele. Knapp ein Drittel der Eltern und jede fünfte Lehrperson konnte zu den Gründen keine Auskunft geben. Auch auf die Frage, aus welchen Gründen bestimmte Ziele an den Schulen umgesetzt werden, gaben knapp die Hälfte aller Eltern und ein Drittel der Lehrpersonen keine Antwort, was auf eine eher geringe Auseinandersetzung mit dieser Thematik im (schulischen) Alltag hinweisen könnte.

4.2 Allgemeine und berufsspezifische Wertorientierungen von Lehrpersonen

Die Lehrerinnen und Lehrer wurden mittels des PVQ (vgl. Kap. 3.2) nach ihren Wertorientierungen befragt, die zu zehn motivationalen Werttypen zusammengefasst und Abbildung 4 entnommen werden können. Dabei erfolgt ein Vergleich mit der Gesamtbevölkerung in Deutschland auf Grundlage des 8. European Social Survey aus dem Jahr 2016.

Abbildung 4: Vergleich der Wertorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern mit der Gesamtbevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland



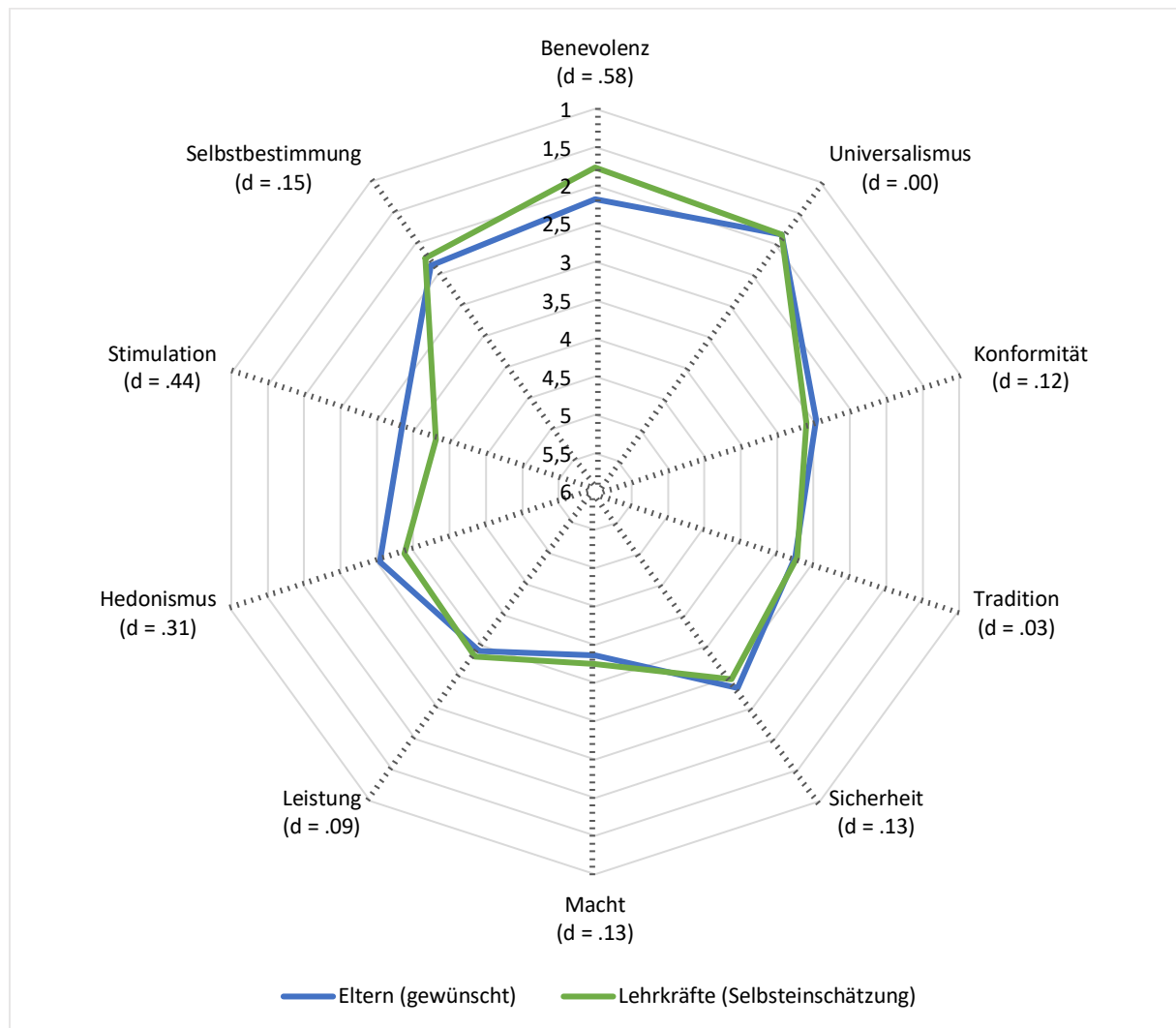
Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚stimme voll und ganz zu‘ und 6 = ‚stimme überhaupt nicht zu‘. Abgebildet werden arithmetische Mittelwerte. Orange = Gesamtbevölkerung; Grün = Lehrerinnen und Lehrer. d = Effektstärke (Cohen's d).

Beim Vergleich der Wertorientierungen zwischen Lehrerinnen und Lehrern mit der Gesamtbevölkerung zeigen sich bei fünf von zehn motivationalen Werttypen deutliche Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Bezüglich der Wertorientierungen ‚Macht‘ ($d = .25$; sozialer Status und Prestige, Kontrolle oder Dominanz über Menschen und Ressourcen), ‚Universalismus‘ ($d = .38$; Verständnis, Wertschätzung, Toleranz und Schutz des Wohlergehens aller Menschen und der Natur), ‚Tradition‘ ($d = .45$; Respekt vor, Verbundenheit mit und Akzeptanz von Gebräuchen und Ideen, die traditionelle Kulturen und Religionen für ihre Mitglieder entwickelt haben), ‚Sicherheit‘ ($d = .49$; Sicherheit, Harmonie und Stabilität der Gesellschaft, von Beziehungen und der eigenen Person) und ‚Hedonismus‘ ($d = .58$; Vergnügen und sinnliche

Belohnungen für die eigene Person) können deutliche Mittelwertunterschiede identifiziert werden, wobei sich die Gesamtbevölkerung im Vergleich zu den Lehrpersonen stärker an Tradition, Sicherheit und Hedonismus orientiert.

Ein Vergleich der selbsteingeschätzten Wertorientierungen der Lehrerinnen und Lehrer mit den von den Eltern schulpflichtiger Kinder gewünschten Wertorientierungen der Lehrpersonen ihrer Kinder kann Abbildung 5 entnommen werden.

Abbildung 5: Vergleich der Wertorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern mit den von Eltern gewünschten Wertorientierungen von Lehrpersonen



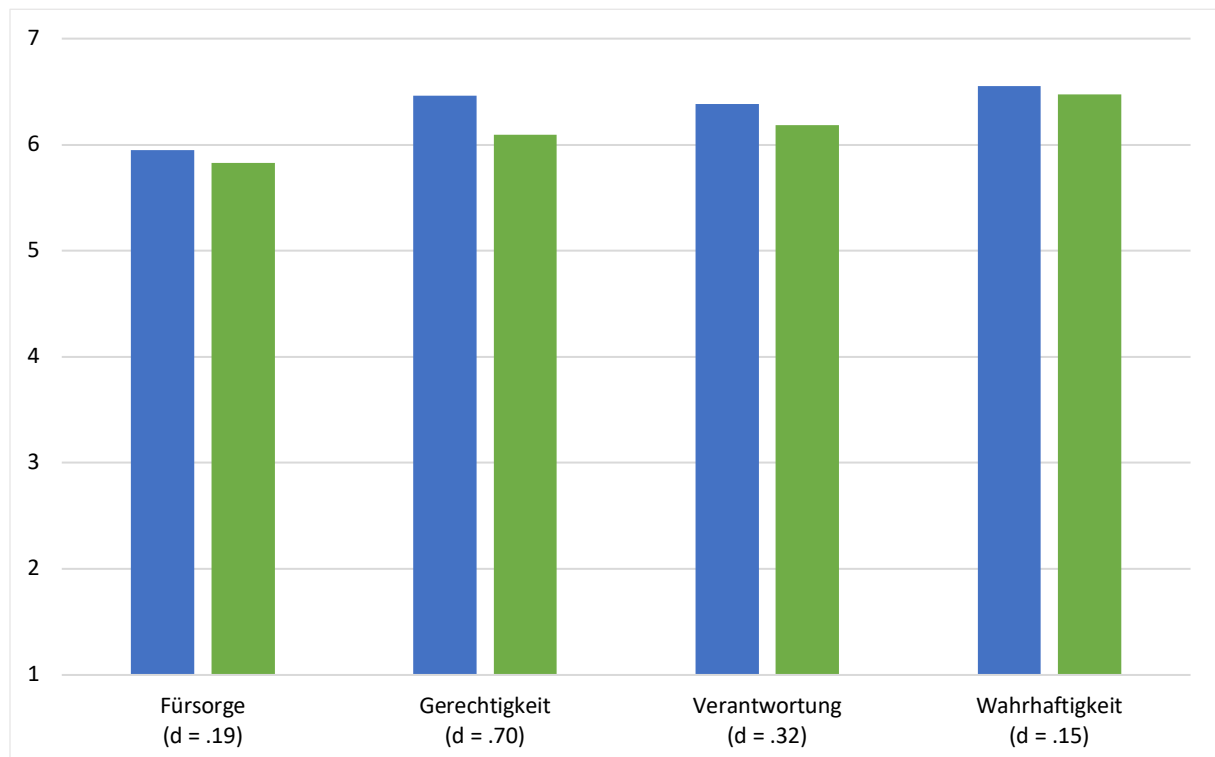
Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei 1 = „stimme voll und ganz zu“ und 6 = „stimme überhaupt nicht zu“. Abgebildet werden arithmetische Mittelwerte. Blau = Eltern; Grün = Lehrerinnen und Lehrer. d = Effektstärke (Cohen's d).

Beim Vergleich der selbsteingeschätzten Wertorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern mit den von Eltern gewünschten Wertorientierungen können bei den motivationalen Werttypen ‚Hedonismus‘ ($d = .31$), ‚Stimulation‘ ($d = .44$; Aufregung, Neuheit und Herausforderungen im Leben) und ‚Benevolenz‘ ($d = .58$; Bewahrung und Erhöhung des Wohlergehens der Menschen, zu denen man häufigen Kontakt hat) deutliche Mittelwertunterschiede identifiziert werden, wobei die durch die Eltern gewünschten Wertorientierungen der Stimulation und des Hedonismus auffällig stärker ausgeprägt sind als durch die Lehrpersonen selbst eingeschätzt.

Dafür weisen die Lehrpersonen bezüglich der Benevolenz einen deutlich höheren Wert auf als von den Eltern gewünscht.

Abbildung 6 zeigt den Vergleich zwischen den von den Lehrpersonen selbst eingeschätzten berufsspezifischen Wertorientierungen hinsichtlich ihres beruflichen Handelns, die mittels des TIVO erfasst wurden, und die durch die Eltern gewünschten Wertorientierungen bezogen auf die Lehrerinnen und Lehrer.

Abbildung 6: Vergleich der von Eltern gewünschten berufsspezifischen Wertorientierung von Lehrpersonen und die von den Lehrerinnen und Lehrern selbst eingeschätzte Bedeutung berufsspezifischer Wertorientierungen für ihr berufliches Handeln



Anmerkungen: Skala von 1 bis 7. Bei Lehrerinnen und Lehrern erfasst über ein semantisches Differential (Extrempole mit Adjektiv und Antonym verankert; vgl. Kap. 3.2). Bei Eltern Nennung der positiven Adjektive und Einschätzung dieser, wobei 1 = ‚gar nicht wichtig‘ und 7 = ‚sehr wichtig‘. Abgebildet werden arithmetische Mittelwerte; d = Effektstärke (Cohen’s d). Blau = Eltern; Grün = Lehrerinnen und Lehrer.

Es zeigt sich mit Blick auf die von den Eltern gewünschten berufsspezifischen Wertorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern, dass alle vier Werte eine hohe Ausprägung aufweisen, aber insbesondere ‚Verantwortung‘, ‚Gerechtigkeit‘ und ‚Wahrhaftigkeit‘ als im Beruf leitende Wertorientierungen gewünscht werden. Zwar zeigt sich auch bei der ‚Fürsorge‘ eine hohe Ausprägung, die aber deutlich niedriger von den Eltern eingeschätzt wird als die anderen Werte.

Die befragten Lehrerinnen und Lehrer weisen bei allen vier berufsspezifischen Wertorientierungen eine hohe Ausprägung auf, wobei der Wert Wahrhaftigkeit am höchsten ausgeprägt ist und Fürsorge im Vergleich am niedrigsten.

Beim Vergleich der gewünschten und selbst eingeschätzten berufsspezifischen Wertorientierungen von Eltern und Lehrerinnen und Lehrern können relevante Mittelwertunterschiede bei ‚Verantwortung‘ ($d = .32$) und ‚Gerechtigkeit‘ ($d = .70$) identifiziert werden.

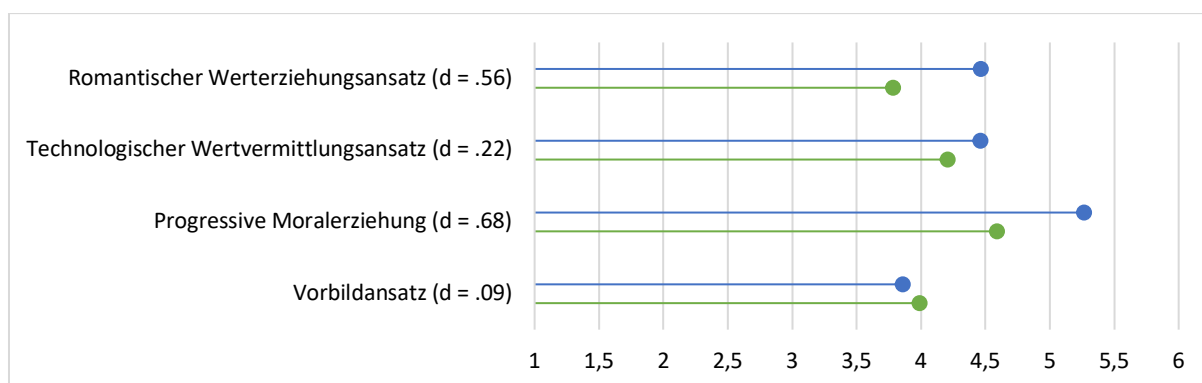
Allgemeine und berufsspezifische Wertorientierungen von Lehrerinnen und Lehrer

Sowohl die allgemeinen als auch berufsspezifischen Wertorientierungen der Lehrerinnen und Lehrer weisen kaum Unterschiede zur Gesamtgesellschaft auf bzw. entsprechen zu-meist den Erwartungen der Eltern. Fürsorge, Gerechtigkeit, Verantwortung und Wahrhaftigkeit erachten Eltern als wichtige Werte im beruflichen Handeln von Lehrpersonen. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer geben korrespondierend an, ihr Handeln stark an diesen Werten zu orientieren.

4.3 Praktizierte und gewünschte Werterziehungsstile

Die Eltern schulpflichtiger Kinder wurden danach gefragt, welche der folgenden Werterziehungsstile (vgl. Kap. 2.3) sie zur Vermittlung von Werten in Schule und Unterricht als sinnvoll erachten. Zusätzlich wurden die Lehrerinnen und Lehrer danach gefragt, inwieweit sie die folgenden Ansätze als Möglichkeit zur Vermittlung von Werten in ihrem eigenen Unterricht verwenden. Diese beiden Perspektiven sind in Abbildung 7 dargestellt.

Abbildung 7: Vergleich der von Lehrpersonen praktizierten und von Eltern als sinnvoll erachteten Werterziehungsstile zur Vermittlung von Werten in Schule und Unterricht



Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei für die Eltern 1 = „überhaupt nicht sinnvoll“ und 6 = „sehr sinnvoll“ entspricht und für die Lehrpersonen 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ und 6 = „trifft voll und ganz zu“ entspricht. Abgebildet werden arithmetische Mittelwerte; d = Effektstärke (Cohen's d). Blau = Eltern; Grün = Lehrerinnen und Lehrer.

Es zeigt sich in den Ergebnissen, dass Eltern insbesondere den Ansatz der progressiven Moralerziehung am ehesten als sinnvoll für die Vermittlung von Werten in Schule und Unterricht einschätzen, mit Abstand gefolgt vom romantischen Werterziehungsansatz und dem technologischen Wertvermittlungsansatz. Auffällig erscheint, dass der Vorbildansatz als am wenigsten sinnvoll von Lehrpersonen und auch von Eltern eingeschätzt wird. So trauen gerade Eltern offenbar Unterrichtstechnologien eher die Vermittlung von bzw. Förderung einer Auseinandersetzung mit Werten zu als den Sozialisationseffekten eines Vorbildes.

Die Lehrerinnen und Lehrer verwenden insbesondere den Ansatz der progressiven Moralerziehung im Unterricht, um Werte zu vermitteln bzw. eine Auseinandersetzung mit diesen zu fördern. Der Ansatz der technologischen Wertevermittlung und der Vorbildansatz werden im Vergleich zur progressiven Moralerziehung weniger häufig eingesetzt und der romantische Werterziehungsansatz wird am wenigsten durch die befragten Lehrerinnen und Lehrer im eigenen Unterricht zur Anregung einer Auseinandersetzung mit Werten angewandt.

Ein Vergleich beider Gruppen zeigt deutliche Unterschiede beim technologischen Wertvermittlungsansatz ($d = .22$), beim romantischen Werterziehungsansatz ($d = .56$) und beim Ansatz der progressiven Moralerziehung ($d = .68$), jeweils zugunsten höherer Werte der Eltern.

Werterziehungsstile

Hinsichtlich unterschiedlicher Ansätze zur Vermittlung von Werten zeigt sich, dass Eltern insbesondere den Ansatz der progressiven Moralerziehung, also die Auseinandersetzung mit konkreten ethischen Konflikten und deren argumentativen Lösung, als sinnvolle Möglichkeit zur Wertevermittlung an Schulen und im Unterricht einschätzen. Korrespondierend erachten Lehrerinnen und Lehrer im Vergleich zu anderen Ansätzen diese Möglichkeit am ehesten als im eigenen Unterricht zur Vermittlung von Werten realisierbar. Auffällig erscheint, dass der Vorbildansatz als am wenigsten sinnvoll von Lehrpersonen und auch von Eltern eingeschätzt wird. So trauen gerade Eltern offenbar Unterrichtstechnologien eher die Vermittlung von bzw. Förderung einer Auseinandersetzung mit Werten zu als dies Sozialisationseffekte eines Vorbildes leisten können.

4.4 Generelle Wahrnehmung der aktuellen Wertedebatte

Die folgende Übersicht gibt Auskunft über Meinungen der Eltern und Lehrpersonen zur aktuellen Wertedebatte in der Gesellschaft. In Abbildung 8 werden die Ausprägungen und Differenzen beider Gruppen ersichtlich, wobei die Aussagen nach absteigender Zustimmung der Eltern geordnet sind.

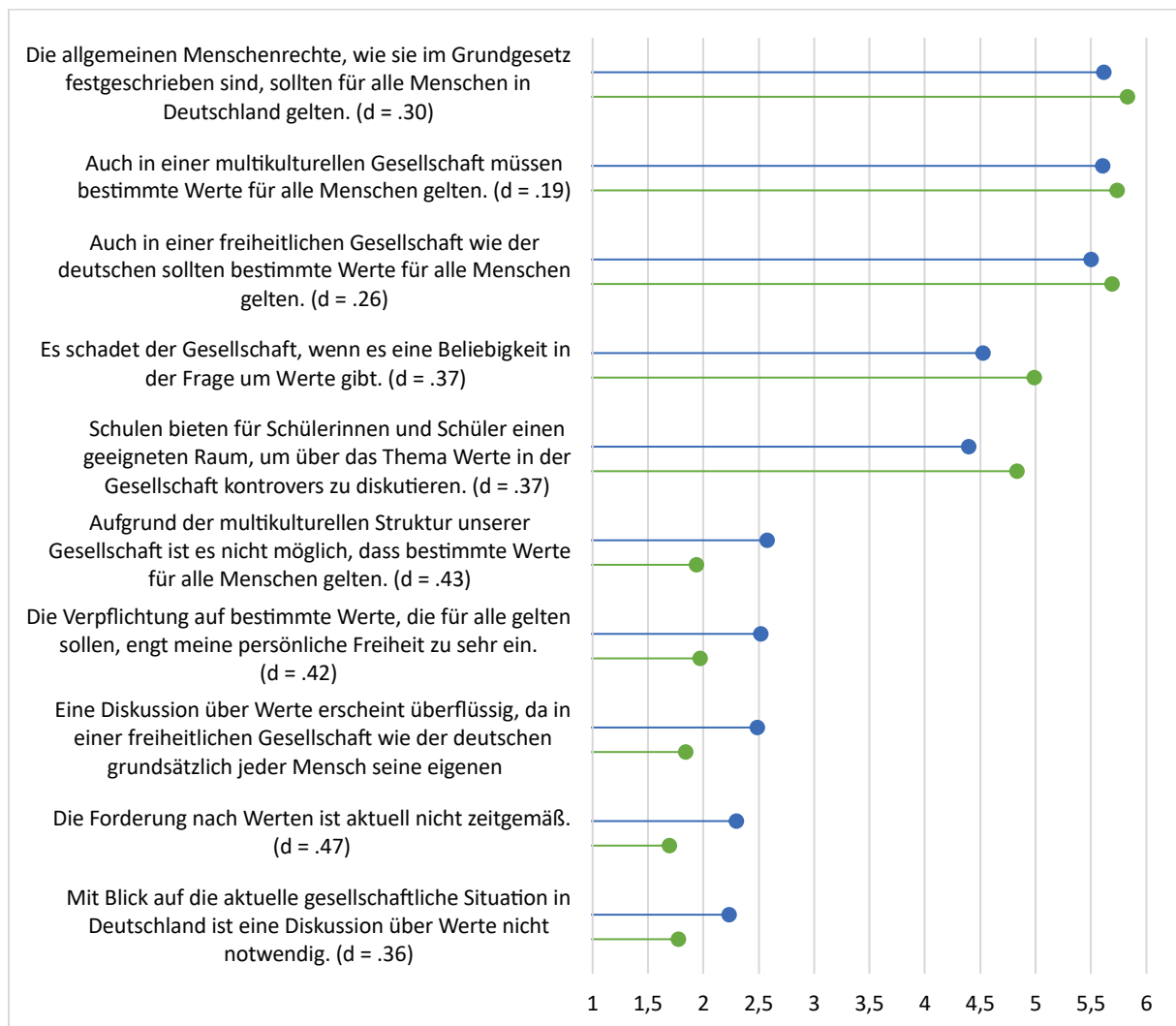
Als zentrales Ergebnis für die Gruppe der Eltern lässt sich festhalten, dass diese den Aussagen, dass die allgemeinen Menschenrechte für alle Menschen in Deutschland und generell bestimmte Werte für eine freiheitliche wie auch multikulturelle Gesellschaft für alle Menschen gelten sollten, sehr stark zustimmen. Dies gilt auch für die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer, wobei deren Zustimmungswerte noch höher ausgeprägt sind.

Eine deutlich geringere Zustimmung durch die Eltern erhalten die Aussagen, die in der Tendenz eine allgemeine Auseinandersetzung mit den Werten negieren. So stimmen die Eltern eher nicht den Aussagen zu, dass eine Diskussion über Werte in der Gesellschaft überflüssig erscheint oder die Forderung nach Werten aktuell nicht zeitgemäß ist. Zugleich wird die Schule von den Eltern als geeigneter Raum zur kontroversen Diskussion von Werten gesehen.

Lehrerinnen und Lehrer stimmen durchschnittlich den Aussagen wie ‚Mit Blick auf die aktuelle gesellschaftliche Situation in Deutschland ist eine Diskussion über Werte nicht notwendig‘ oder ‚Die Forderung nach Werten ist aktuell nicht zeitgemäß‘ eher nicht zu. Sie sehen die Schule als geeigneten Raum an, um über das Thema ‚Werte‘ in der Gesellschaft kontrovers zu diskutieren.

Mit Ausnahme der Aussage, dass in einer multikulturellen Gesellschaft für alle Menschen bestimmte Werte gelten müssen, liegen relevante Unterschiede zwischen den befragten Eltern und Lehrpersonen vor. Die Effektstärken sind Abbildung 8 zu entnehmen. Dabei fällt auf, dass Lehrerinnen und Lehrer den Formulierungen, die einer stärkeren (allgemeinen) Wertorientierung entsprechen, durchweg eine höhere Bedeutung zuschreiben als die Eltern.

Abbildung 8: Vergleich der Meinung von Eltern und Lehrpersonen zur aktuellen Wertdebatte in Deutschland



Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ und 6 = „stimme voll und ganz zu“. Arithmetische Mittelwerte; d = Effektstärke (Cohen's d). Blau = Eltern; Grün = Lehrerinnen und Lehrer. Darstellung sortiert nach abnehmendem Mittelwert der Eltern.

Allgemeine Wertedebatte

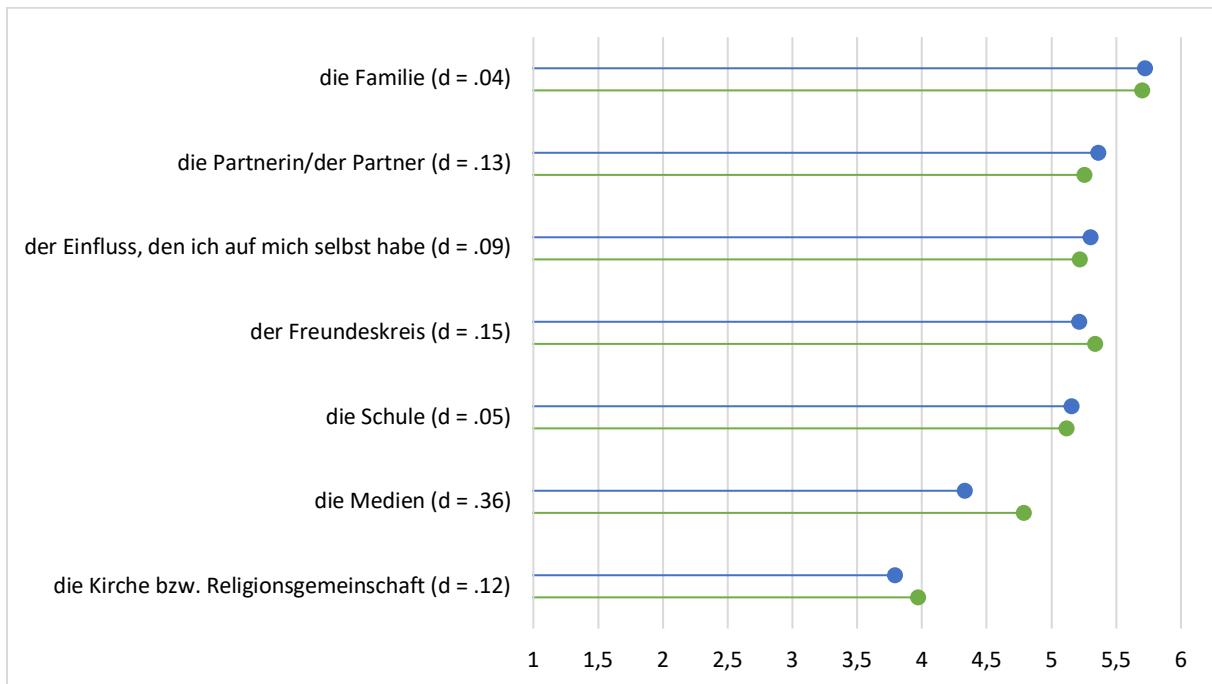
Hinsichtlich der generellen Debatte um zentrale Werte in der Gesellschaft zeigt sich, dass die allgemeinen Menschenrechte sowohl von Eltern als auch von Lehrpersonen die höchste Bedeutungszuschreibung erfahren. Diese im Grundgesetz verankerten Werte wie z.B. die Unantastbarkeit der Würde des Menschen oder das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit, sollten mehrheitlich aus Sicht der Befragten für alle Menschen in Deutschland gelten.

Abschließend wurden Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer nach der Bedeutung unterschiedlicher Akteure im Kontext der Vermittlung von Werten gefragt (Abb. 9).

Zentraler Akteur der Vermittlung von Werten ist aus Sicht der Eltern die ‚Familie‘ selbst. Mit bedeutsamem Abstand, aber absolut betrachtet als noch immer relevante Akteure, werden von den Eltern die ‚Partnerin bzw. der Partner‘, der ‚Einfluss, den Personen auf sich selbst haben‘, der ‚Freundeskreis‘ sowie die ‚Schule‘ genannt. Deutlich dahinter nennen die Eltern die ‚Medien‘ und die ‚Kirche bzw. die Religionsgemeinschaft‘ als Akteure der

Wertevermittlung, wobei beiden Akteuren absolut betrachtet auch noch eine wichtige Rolle zugeschrieben wird.

Abbildung 9: Akteure der Vermittlung von Werten



Anmerkungen: Frage: Bitte geben Sie jeweils an, wie wichtig aus Ihrer Sicht die folgenden Akteure oder Aspekte für die Vermittlung von Werten sind. Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚überhaupt nicht wichtig‘ und 6 = ‚sehr wichtig‘. Arithmetische Mittelwerte; d = Effektstärke (Cohen’s d). Blau = Eltern; Grün = Lehrerinnen und Lehrer. Darstellung sortiert nach abnehmendem Mittelwert der Eltern.

Die befragten Lehrerinnen und Lehrer schätzen die ‚Familie‘ als zentralen und wichtigsten Akteur bei der Vermittlung von Werten ein. Mit deutlichem Abstand nennen Sie den ‚Freundeskreis‘, ‚die Partnerin bzw. den Partner‘, den ‚Einfluss, den Personen auf sich selbst haben‘ und die ‚Schule‘. Auffällig ist, dass die Schule als Akteur der Wertvermittlung von den Lehrpersonen erst an fünfter Stelle genannt wird. Es folgen in der Priorisierung der Akteure mit deutlichem Abstand die ‚Medien‘ und wieder mit Abstand die ‚Kirche bzw. die Religionsgemeinschaft‘.

Der Vergleich verdeutlicht, dass die Eltern die ‚Medien‘ als Akteur für die Vermittlung von Werten als weniger wichtig einschätzen als die Lehrerinnen und Lehrer, wobei dieser Unterschied zwischen den Akteuren hier der einzige bedeutsame ist ($d = .36$).

Akteure der Vermittlung von Werten

Zentraler Akteur bei der Werterziehung ist aus Sicht der Eltern und Lehrpersonen die Familie. Ebenfalls als wichtige Akteure der Wertevermittlung werden von Eltern und Lehrpersonen auch der Einfluss, den eine Person auf sich selbst hat, der Freundeskreis sowie die Schule genannt. Die Kirche bzw. Religionsgemeinschaft wird von Eltern wie auch von Lehrerinnen und Lehrern als Akteur zur Vermittlung von Werten vergleichsweise als am wenigsten wichtig, aber immer noch als bedeutsam eingeschätzt.

5. Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse in Kapitel 5.1 zusammenfassend diskutiert und anschließend die Limitationen thematisiert (Kap. 5.2). Es folgt abschließend ein Ausblick auf Implikationen für Forschung und Praxis (Kap. 5.3).

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Zur besseren Nachvollziehbarkeit der zusammenfassenden Diskussion der Ergebnisse erfolgt eine Orientierung anhand der unterschiedlichen Ergebnisteilbereiche der Studie: 1) Bildungs- und Erziehungsziele, 2) Wertorientierungen und 3) Werterziehungsstile sowie 4) allgemeine Wertedebatte.

Bildungs- und Erziehungsziele

Aufgrund des natürlichen Rechts der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder und den beruflichen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern, die neben dem Unterrichten u.a. auch das Erziehen umfassen, scheint der Vergleich der Bedeutsamkeit einzelner, in den Schulgesetzen verankerter Bildungs- und Erziehungsziele im Vergleich zu bisherigen Studien (vgl. Kap. 2.1) als weiterführend. Insgesamt wird fast allen sechzehn erfassten Bildungs- und Erziehungszielen sowohl von Eltern als auch von Lehrpersonen eine große Bedeutung zugeschrieben. Am wenigsten von Bedeutung erscheint die ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ und die ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘. Wenngleich die Zustimmung zur Bedeutsamkeit der einzelnen Ziele durch Eltern und Lehrpersonen relativ hoch ausfällt, schätzen die Lehrpersonen im Vergleich zu den Eltern fast alle Ziele als bedeutsamer ein.

Im Vergleich zur *Bedeutsamkeit* der einzelnen Bildungs- und Erziehungsziele wird das *Erreichen* der einzelnen Ziele in Schule und Unterricht im Mittel geringer eingeschätzt, wobei die Unterschiede zwischen Eltern und Lehrpersonen deutlich geringer ausfallen. Insgesamt ist zu konstatieren, dass Eltern und Lehrpersonen tendenziell unterschiedlicher Meinung bezüglich der Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen sind, wenngleich diesen beiderseits insgesamt hohe Bedeutsamkeit zugeschrieben wird. Zugleich besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Bildungs- und Erziehungsziele nicht in dem Maße auch an den Schulen umgesetzt werden, wie Eltern und Lehrpersonen sich dies wünschen.

In den weiterführenden Analysen zeigen sich zudem auch geschlechtsspezifische Unterschiede, wobei Väter die Bildungs- und Erziehungsziele im Vergleich zu den Müttern in der Tendenz als weniger bedeutsam einschätzen. Die größten Unterschiede zeigen sich bei den Zielen ‚Achtung der Menschenrechte‘, ‚Förderung eigenverantwortlichen Handelns‘ und ‚Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte‘. Bei den Lehrpersonen zeigen sich diese geschlechtsspezifischen Unterschiede kaum. Allein dem Ziel ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ wird durch die Lehrerinnen eine statistisch bedeutsam höhere Bedeutungszuschreibungen gegeben.

Ein interessanter Aspekt scheint bei einem altersspezifischen Vergleich der Lehrpersonen aufzutreten. Gerade jüngere Lehrerinnen und Lehrer messen dem Ziel ‚Orientierung an

Leistungsfähigkeit' im Vergleich zu älteren Lehrpersonen die geringste Bedeutung bei. Ebenfalls spiegelt sich dieses ‚Altersgefälle‘ auch statistisch signifikant bei dem Ziel ‚Einsatz für den Frieden‘ wider. Mit steigendem Alter messen die Lehrerinnen und Lehrer diesem Ziel eine jeweils höhere Bedeutung zu. Auch bei allen weiteren Zielen, bei denen ein altersspezifischer signifikanter Unterschied vorliegt, messen ältere Lehrpersonen diesen eine höhere Bedeutung bei. Insgesamt erscheinen die Bildungs- und Erziehungsziele den jüngeren Lehrerinnen und Lehrern weniger wichtig als ihren älteren Kolleginnen und Kollegen.

Die schulformspezifischen Unterschiede, auf die auch schon Seibert (2009) hinweist, fallen eher gering aus, wobei der größte Unterschied bezüglich des Ziels ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ zwischen den Lehrpersonen am Gymnasium und jenen an Förder- und Sonderschulen auftritt und die Förder- und Sonderschullehrpersonen insbesondere dem Ziel ‚Vorbereitung auf das Leben‘ eine hohe Bedeutung zuschreiben. Hier scheint ein erwartungskonformer Unterschied vorzuliegen.

Mit Blick auf den Bildungsabschluss der Eltern zeigen die Ergebnisse, dass die Bedeutungszuschreibung der Bildungs- und Erziehungsziele auch im Zusammenhang mit dem Bildungsabschluss der Befragten steht. So messen in der Tendenz Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss den Zielen eher eine größere Bedeutung zu, wobei das Ziel ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ eine Ausnahme darstellt. Diesem Bildungs- und Erziehungsziel schreiben am ehesten Eltern mit einem niedrigeren Bildungsabschluss eine höhere Bedeutung zu.

Bei einem Vergleich der Bedeutungszuschreibung von Bildungs- und Erziehungszielen durch Eltern und Lehrpersonen, unterschieden nach ihrer konfessionellen Zugehörigkeit (‚evangelisch‘ oder ‚katholisch‘ oder ‚einer anderen / keiner Religionsgemeinschaft angehörig‘), können keine statistisch bedeutsamen Unterschiede aufgedeckt werden. Im Vergleich zum Alter scheint die Konfession kaum einen Einfluss auf die Bedeutungszuschreibung von Bildungs- und Erziehungszielen zu haben.

Mit Blick auf die Gründe, warum Bildungs- und Erziehungsziele nicht erreicht werden, zeigt sich sowohl bei den Eltern als auch bei den Lehrern eine hohe Zustimmung bei der Begründung, das Ziel sei nicht oder nur unzureichend im Curriculum enthalten. Hier spiegelt sich möglicherweise eine Schwierigkeit der Übertragung von eher abstrakten Bildungs- und Erziehungszielen in die schulische Wirklichkeit bzw. in den jeweiligen konkreten Unterricht wider. Auch starre Unterrichts- bzw. Schulstrukturen und die fehlende Zeit für die Beschäftigung mit den jeweiligen Bildungs- und Erziehungszielen werden vermehrt als Gründe für das Nicht-Erreichen von Bildungs- und Erziehungszielen genannt.

Demgegenüber zeigt sich aus Sicht von Lehrpersonen, dass gerade dann Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen erreicht werden, wenn diese in Projektwochen, Workshops oder anderen Angeboten angemessen thematisiert werden und/oder wenn sie grundsätzlich angemessen im Schulalltag bzw. den konkreten Lehrplänen integriert sind. Auch werden das eigenständige Arbeiten und die Mitbestimmungsrechte der Schülerinnen und Schüler sowie eine offene Kommunikation und Bearbeitung von Problemen und Konflikten als Gründe für das Erreichen der verschiedenen Bildungs- und Erziehungsziele genannt.

Wertorientierungen

Mit Blick auf die erfassten Wertorientierungen zeigt sich grundsätzlich eine hohe Übereinstimmung im Vergleich zwischen den selbsteingeschätzten Wertorientierungen der Lehrerinnen und Lehrer im Vergleich zur Gesamtbevölkerung und im Vergleich zu den gewünschten Wertorientierungen der Lehrpersonen aus Sicht der Eltern. Diese Befunde können dahingehend gedeutet werden, dass sich die Lehrpersonen und die Gesamtbevölkerung hinsichtlich der leitenden motivationalen Werttypen kaum unterscheiden und hohe Ähnlichkeiten aufweisen. Auch aufgrund des Vergleichs mit den gewünschten Wertorientierungen der Eltern kann davon ausgegangen werden, dass deren Erwartungen zum großen Teil den selbst eingeschätzten Wertorientierungen der Lehrpersonen entsprechen.

Ein genauerer Blick auf die berufsspezifischen Wertorientierungen zeigt, dass sich die Eltern hinsichtlich der gewünschten Orientierung und die Lehrer bezüglich ihrer Selbsteinschätzung bei dem Wert ‚Fürsorge‘ und ‚Wahrhaftigkeit‘ nicht unterscheiden. Erwartungen der Eltern und die Orientierung der Lehrpersonen im beruflichen Handeln entsprechen sich. Unterschiede und damit einhergehend höhere Erwartungen der Eltern zeigen sich bei den Werten ‚Gerechtigkeit‘ und ‚Verantwortung‘. Hier schätzen die Lehrpersonen die Wertorientierung ihres eigenen beruflichen Handelns geringer ein, als die von den Eltern angegebenen Erwartungen. Möglicherweise erwarten Eltern gerade mit Blick auf die Leistungsbewertung von Lehrerinnen und Lehrern ein hohes Maß an Gerechtigkeit, was sich in dieser hohen Erwartung des Wertes widerspiegelt. Dennoch ist anzumerken, dass sowohl die Erwartungen der Eltern als auch die Wertorientierungen im beruflichen Handeln der Lehrerinnen und Lehrer sehr hoch ausgeprägt sind. Die damit verbundenen Orientierungsrichtlinien im Denken, Fühlen und Handeln (vgl. Kap. 2.2) der Lehrpersonen scheint damit sehr hoch ausgeprägt und generell den Erwartungen der Eltern zu entsprechen.

Werterziehungsstile

Bei den Werterziehungsstilen scheinen die größten Unterschiede zwischen den von den Eltern als sinnvoll eingeschätzten Stilen und den von den Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht praktizierten Stilen vorzuliegen. In der Tendenz verfolgen die Lehrpersonen in der Regel am ehesten den progressiven Moralerziehungsansatz, der auch von den Eltern als am ehesten für sinnvoll eingeschätzt wird. Allerdings fällt hier auch die Diskrepanz zwischen den Akteuren am größten aus. Die geringste Zustimmung von Eltern erhält der Vorbildansatz (ähnlich gering schätzen dies auch die Lehrpersonen ein) und die Lehrerinnen und Lehrer nutzen im Unterricht am wenigsten den romantischen Werterziehungsansatz. Grundsätzlich kann in der Tendenz konstatiert werden, dass im Allgemeinen kein Werterziehungsstil ausschließlich von den Lehrpersonen im Unterricht präferiert bzw. ausgeschlossen wird, sodass dies möglicherweise auf eine multiperspektivische Nutzung unterschiedlicher Stile in unterschiedlichen Unterrichtssituationen durch die Lehrerinnen und Lehrer hinweist.

Allgemeine Wertedebatte

Sowohl Eltern schulpflichtiger Kinder als auch Lehrerinnen und Lehrer stimmen der Aussage zu, dass die allgemeinen Menschenrechte, wie sie im Grundgesetz festgeschrieben sind, für

alle Menschen in Deutschland gelten sollten. Ebenfalls müssen aus ihrer Sicht in einer multi-kulturellen Gesellschaft sowie in einer freiheitlichen Gesellschaft wie der deutschen bestimmte Werte für alle Menschen gelten. Welche Werte dies genau sind, wurde mit Ausnahme der im Grundgesetz verankerten Menschenrechte nicht weiter erfasst.

Eine hohe Ablehnung erfahren unter anderem die Aussagen, mit Blick auf die aktuelle gesellschaftliche Situation in Deutschland sei eine Diskussion über Werte nicht notwendig und die Forderung nach Werten sei aktuell nicht zeitgemäß. Lehrerinnen und Lehrer unterscheiden sich zwar deutlich von den Eltern in allen Aussagen, aber insgesamt liegt die Tendenz einer Befürwortung der Diskussion um Werte in der Gesellschaft in beiden Akteursgruppen vor und wird als wichtig erachtet. Dabei zeigt sich auch, dass die Schule für Schülerinnen und Schüler als geeigneter Raum erachtet wird, um über das Thema Werte in der Gesellschaft kontrovers zu diskutieren. Der Schule kommt also sowohl aus Sicht der Eltern als auch der Lehrpersonen eine wichtige Rolle bei der Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Werte‘ zu.

Dies spiegelt sich auch in der Frage nach den Akteuren der Wertevermittlung wider. Die Familie ist aus Sicht der Eltern und Lehrpersonen der wichtigste Akteur hinsichtlich der Vermittlung von Werten und bestätigt damit auch vorherige Ergebnisse aus anderen Studien (vgl. Kap. 2). Darüber hinaus werden auch die Partnerin/der Partner, das Individuum selbst, der Freundeskreis sowie die Schule als wichtige Akteure in der Vermittlung von Werten eingeschätzt. Als weniger bedeutsam werden die Medien und die Kirche bzw. die Religionsgemeinschaft von Eltern als Institution bei der Wertevermittlung angesehen, wenngleich auch diese absolut gesehen als relevant für die Wertevermittlung eingeschätzt werden. Die geringe Relevanz der Kirche bzw. Religionsgemeinschaft dürfte auch darauf zurückzuführen sein, dass gut ein Drittel der befragten Lehrpersonen und 34 Prozent der Eltern einer anderen bzw. keiner Religionsgemeinschaft angehören.

5.2 Limitationen der Studie

Die große Stärke der Studie ist die repräsentative Befragung von Eltern schulpflichtiger Kinder sowie von Lehrerinnen und Lehrern, die zentrale Rollen bei der Erziehung von Kindern und Jugendlichen einnehmen und damit über bisherige Studien hinausgehen. Ein Vergleich der Erwartungen von Eltern als primärer Erziehungsinstanz mit den Erwartungen bzw. Umsetzungen der Lehrpersonen kann Differenzen, aber auch Gemeinsamkeiten aufdecken, die Hinweise über mögliche Missverständnisse im Kontext der Vermittlung von Werten und Normen bzw. ganz grundsätzlich im Kontext der geteilten Erziehungsaufgabe geben können.

Als Limitation ist dennoch anzumerken, dass im Rahmen der quantitativen Studie kaum weiterführende bzw. verborgene Gründe über bestimmte Aussagen und Einschätzungen eingeholt werden konnten. So kann grundsätzlich bei Selbstauskünften wie in den beiden durchgeführten Befragungen nur schwer das Phänomen der sozialen Erwünschtheit ausgeschlossen werden. Es kann daher durchaus angenommen werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer den Bildungs- und Erziehungszielen hinsichtlich ihrer Bedeutung sowie deren Umsetzung im Vergleich zu den Eltern jeweils höhere Werte beigemessen haben, da diese Ziele zentrale Aspekte der beruflichen Tätigkeit von Lehrpersonen betreffen. Des Weiteren können mit der quantitativen und fast ausschließlich anhand geschlossener Antwortformate durchgeführten Befragung nur bestimmte Aspekte erfasst werden. So wird beispielhaft zwar die Familie als

wichtigste und die Kirche bzw. die Religionsgemeinschaft als am wenigsten wichtigste Instanz der Vermittlung von Werten sowohl von Eltern als auch von Lehrpersonen genannt, doch die Gründe, die zu dieser Einschätzung führen, bleiben bei diesem methodischen Vorgehen verborgen. Des Weiteren können auf Grund der Stichprobe und der damit einhergehenden Einteilung der Daten bezüglich einer konfessionellen Zugehörigkeit in drei Gruppen (‚evangelisch‘, ‚katholisch‘ und ‚einer anderen / keiner Religionsgemeinschaft angehörig‘) keine weiterführenden Aussagen über konfessionsspezifische Unterschiede getroffen werden. Die Annahme, dass Eltern oder Lehrpersonen, die dem Islam, Judentum, Buddhismus, Hinduismus oder einer anderen Religionsgemeinschaft angehören, Bildungs- und Erziehungsziele möglicherweise unterschiedlich bezüglich ihrer Bedeutung einschätzen, kann somit auf Grundlage der vorliegenden Stichprobe, die jeweils einen zu geringen Anteil der unterschiedlichen Religionsgruppen umfasst, nicht weiter geprüft werden. Auch konnte kein psychometrisch validiertes Instrument für die Erfassung der Werterziehungsstile eingesetzt werden, sodass diesbezügliche Aussagen eher ein Meinungsbild bezüglich der gesetzten Impulse wiedergeben. Dennoch erlauben auch diese Aussagen vorsichtige Interpretationen. Wenngleich diese und mögliche weitere Limitationen mit Bezug zur Studie in Betracht gezogen werden müssen, können die Ergebnisse insgesamt einen Einblick bezüglich der Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrpersonen in Deutschland geben, die darüber hinaus durch die Elternperspektive kontrastiert werden kann.

5.3 Implikationen für Forschung und Praxis

Für die Praxis der Lehrerbildung und für das berufliche Handeln als Lehrerin und Lehrer können aus den Ergebnissen u.a. folgende Implikationen abgeleitet werden:

- Für die Lehrerbildung, die auch die Phase der Fort- und Weiterbildung einschließt, erscheint die Thematisierung von Werten von Bedeutung. So ist in den Standards zur Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz die Reflektion der eigenen Wertorientierungen als auch ein diesbezüglich entsprechendes Handeln im Beruf vorgesehen und auch die Frage nach der Thematisierung von Werten im Unterricht scheint in den Kompetenzbereichen zentral auf. Obwohl entsprechende Standards durch die Kultusministerkonferenz formuliert wurden, ist fraglich, inwieweit diese in der Lehrerbildung umgesetzt werden, sich dann im beruflichen Handeln von Lehrerinnen und Lehrern niederschlagen und letztlich Dispositionen und Handeln von Schülerinnen und Schülern beeinflussen können. Hier bedarf es möglicherweise spezifischer Fortbildungsangebote.
- Sowohl Eltern als auch Lehrerinnen und Lehrer sehen aktuell einen Bedarf in der Auseinandersetzung mit Werten. Zum einen können Schulen im Rahmen der Entwicklung bzw. Anpassung von Schulleitbildern einen Raum bieten, um gemeinsam in den Austausch zu kommen und mit allen Akteuren über die Bedeutung und Relevanz von Werten zu diskutieren und Werte in das Schulleitbild aufzunehmen. Zum anderen erscheint es auch auf der Ebene der (Bildungs-)Politik von Bedeutung, die Debatte um Werte in der Gesellschaft zu führen und sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen.
- Auch die Frage nach der Aktualität der Bildungs- und Erziehungsziele stellt sich mit Blick auf deren Bedeutung und Umsetzung in Schulen. Hier bedarf es möglicherweise

zum einen einer grundlegenden Diskussion über die jeweils in den Schulgesetzen verankerten und auch nicht verankerten Ziele und zum anderen ist die Frage nach konkreten Umsetzungsmöglichkeiten dieser Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen zu stellen.

- Hinsichtlich der von den Eltern und Lehrpersonen angegebenen Gründe, warum bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele nicht erreicht werden, fällt insbesondere die aus ihrer Sicht nicht vorhandene Verankerung in den Lehrplänen auf, wenngleich sich zumindest unter Lehrpersonen die Zahl derer korrespondiert, die den Grund für die gelungene Umsetzung von bestimmten Zielen im Gegenteil gerade in der Verankerung der Ziele im Lehrplan sehen. Wenngleich die Daten keine genaue Auskunft geben können, welche Bildungs- und Erziehungsziele in den Lehrplänen entsprechend verankert sind, ist auf Basis dieser Befunde eine weitergehende Auseinandersetzung mit der Implementierung und Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele in den Bildungsplänen und Curricula zu empfehlen.

Für die Forschung zur Lehrerbildung und zum Lehrerberuf können aus den Ergebnissen u.a. folgende Implikationen abgeleitet werden:

- Mit dem *Tübinger Inventar zur Erfassung von Wertorientierungen im Lehrerberuf (TIVO)* liegt erstmals ein empirisches Instrument zur Erfassung von berufsspezifischen Wertorientierungen vor. Dennoch erscheint es von Interesse, das Instrument auch im internationalen Kontext zu validieren und einzusetzen, um möglicherweise auch kulturübergreifende Aussagen zur berufsspezifischen Wertorientierung zu ermöglichen.
- Die Daten zeigen, dass sowohl Eltern als auch Lehrpersonen den Bildungs- und Erziehungszielen in der Tendenz eine hohe Bedeutung zuschreiben und zugleich die Umsetzung dieser Ziele an den Schulen nicht in dem Maße erfolgt, wie sich dies die Befragten aufgrund der Bedeutungszuschreibungen offenbar wünschen. Die Frage nach einer gelingenden Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen unter Berücksichtigung weiterer Kontextfaktoren wie dem Schulumfeld stellt jedoch weiterhin ein Desiderat dar, sodass in weiterführenden Vorhaben die Herausforderungen, aber auch Gelingensbedingungen unter Hinzunahme weiterer Kontextfaktoren für eine erfolgreiche Umsetzung der Ziele im Schulalltag zu identifizieren sind. Nur eine mehrperspektivische Betrachtung wird dem komplexen Gegenstand der Wertorientierungen und Werterziehung angemessen gerecht (Cramer et al. angenommen).
- Mit Blick auf die Erfassung der Werterziehungsstile bedarf es eines empirischen Instruments, das ggf. auch weitere Stile erfasst und damit auch weiterführende Studien ermöglicht, die den Einfluss unterschiedlicher Werterziehungsstile auf die Vermittlung von Werten erforschen können.
- Ein umfassendes Forschungsprogramm mit einem Fokus auf die Wertorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern könnte eine systematische und weiterführende Forschung an den hier skizzierten und weiteren Desideraten ermöglichen, um neben der Klärung weiterer grundlegender Fragen auch den konkreten Einfluss von Wertorientierungen auf das berufliche Handeln von Lehrerinnen und Lehrern exemplarisch aufzuzeigen (vgl. Kap. 2.2).

Literatur

- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Beutler, K. (1996). Das Problem der Normsetzung in der Pädagogik. In K. Beutler & D. Horster (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik* (S. 268-282). Stuttgart: Reclam.
- Biesinger, A., Münch, J. & Schweitzer, F. (2008). *Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht*. Freiburg: Herder.
- Böhm, W. & Seichter, S. (2018). *Wörterbuch der Pädagogik* (17. Aufl.). Stuttgart: Schöningh.
- Brezinka, W. (1991). Erziehungsziele in der Gegenwart – Problematik und Aufgaben für Familien und Schulen. In K. Weigelt (Hrsg.), *Werterziehung* (S. 11-35). Bonn: Köllen.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (angenommen). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*.
- Drahmman, M., Merk, S. & Cramer, C. (2018). *Values as a Part of Teacher Ethos in Times of Migration*. Fachvortrag auf der EARLI SIG-13 and InZentIM confernce am 28.08.2018. Essen.
- Drahmman, M., Merk, S. & Cramer, C. (in Vorbereitung). *Development and Validation of an Instrument to Measure Value-Orientedness in the Teaching Profession*.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2013). *Statistik und Forschungsmethoden* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (2018). *Wertorientierung und Werterziehung. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern sowie von Eltern schulpflichtiger Kinder* (unveröffentlichter Forschungsbericht). Berlin.
- Giesecke, H. (2005). *Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung*. Weinheim: Juventa.
- Harder, P. (2014). *Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studie zu Annahmen über den guten Lehrer*. Bamberg: Otto-Friedrich Universität.
- Heymann, H. W. (2017). Werte vermitteln, Werte erfahren? *Pädagogik*, 69(12), 6-9.
- Höffe, O. (2008). *Lexikon der Ethik* (7. Aufl.). München: C. H. Beck.
- Joas, H. (1999). *Die Entstehung der Werte* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kanning, U. P. (2011). Diagnostik von Einstellungen, Interessen und Werthaltungen. In L. F. Hornke, M. Amelang & M. Kersting (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Persönlichkeitsdiagnostik* (S. 467-512). Göttingen: Hogrefe.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral Stages and the Idea of Justice* (Vol. 1). San Francisco: Harper & Row.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Krobath, H. T. (2009). *Werte. Ein Streifzug durch Philosophie und Wissenschaft*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014)*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Ladenthin, V., & Rekus, J. (2008). *Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht*. Münster: Aschendorff.
- Mägdefrau, J. (2013). Erziehung in Schule und Unterricht. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 345-365). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Matthes, E. (Hrsg.) (2004). *Wertorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer*. Donauwörth: Auer.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Multrus, U. (2008). Werteerziehung in der Schule – Ein Überblick über aktuelle Konzepte. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), *Werte machen Stark. Praxishandbuch zur Werteerziehung* (S. 22-36). Augsburg: Brigg.
- Oser, F. (1998). *Ethos - die Vermenschlichung des Erfolgs zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F. (2001). Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (S. 63-89). Weinheim: Beltz.
- Oser, F. & Althof, W. (2001). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich* (4. Aufl.). Leinen: Klett-Cotta.
- Overberg, B. H. (1797). *Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für die Schullehrer im Hochstifte Münster*. Münster.
- Puka, B. (1990). *Be your Own Hero. Careers in Commitment. Project proposal*. Troy: Rensselaer Polytechnic Institute.
- Reichenbach, R. (2018). *Ethik der Bildung und Erziehung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rekus, J. (2008). Wozu wir Werte brauchen und was die Erziehung damit zu tun hat. In V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.), *Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht* (S. 4-16). Münster: Aschendorff.
- Rousseau, J.-J. (1762/2014). *Emile oder über die Erziehung*. Stuttgart: Reclam.
- Ruopp, J., & Wagensommer, G. (2012). Wertorientierungen Jugendlicher – Didaktische Konzepte – Unterrichtsvorschläge. In F. Schweitzer, J. Ruopp & G. Wagensommer (Hrsg.), *Wertebildung im Religionsunterricht* (S. 146-214). Münster: Waxmann.
- Schäfers, B. (1995). Die Grundlagen des Handelns: Sinn, Normen, Werte. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (3. Aufl., S. 17-34). Wiesbaden: Springer.
- Schlederer, F. (1978). Die Wert- und Normkompetenz des Lehrers für seine Schüler. In F. Schlederer (Hrsg.), *Werterziehung* (S. 40-47). München: Ehrenwirth.
- Schlöder, B. (1993). *Soziale Werte und Werthaltungen. Eine sozialpsychologische Untersuchung des Konzepts sozialer Werte und des Wertewandels*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schmaderer, F. O. (1978). *Werterziehung der Erziehungsauftrag der Schule unter dem Aspekt der Wertorientierung, Wertvermittlung und Wertverwirklichung*. München: Ehrenwirth.
- Schmidt, P., Bamberg, S., Davidov, E., Herrmann, J., & Schwartz, S. H. (2007). Die Messung von Werten mit dem „Portraits Value Questionnaire“. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38(4), 261-275.
- Schmoll, H. (2018). Durchschaubare Strategie. *Frankfurter Allgemeine*.
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1).
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M. & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 519-542.
- Schweitzer, F., Ruopp, J. & Wagensommer, G. (Hrsg.) (2012). *Wertebildung im Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung im berufsbildenden Bereich*. Münster: Waxmann.

- Schweitzer, F. (2012). Was bedeutet Wertebildung im BRU? Zur Begründung der Studie. Wertebildung im Religionsunterricht. In F. Schweitzer, J. Ruopp & G. Wagensommer (Hrsg.), *Wertebildung im Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung im berufsbildenden Bereich* Münster (S. 11-31). Münster: Waxmann.
- Seibert, N. (2009). Bildung, Erziehung und Unterricht als schulische Aufgaben. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 72-80). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Standop, J. (2016). *Werte in der Schule grundlegende Konzepte und Handlungsansätze* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Statistisches Bundesamt (2014). Zensus 2011. Bevölkerung nach Geschlecht, Alter, Staatsangehörigkeit, Familienstand und Religionszugehörigkeit. Bad Ems: Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz.
- Steinherr, E. (2017). *Werte im Unterricht. Empathie, Gerechtigkeit und Toleranz leben*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Thome, H. (2013). Wandel gesellschaftlicher Wertvorstellungen aus Sicht der empirischen Sozialforschung. In B. Dietz, C. Neumaier & A. Rödder (Hrsg.), *Gab es den Wertewandel? Neue Forschungen zum gesellschaftlich-kulturellen Wandel seit den 1960er Jahren* (S. 41-67). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Weigelt, K. (Hrsg.) (1991). *Werterziehung*. Bonn: Köllen.
- Wiater, W. (2004). Werteorientierung aus der Perspektive des lernenden Subjekts. In E. Matthes (Hrsg.), *Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer* (S. 51-64). Donauwörth: Auer.
- Wiater, W. (2009). Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 65-72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Züll, C. & Menold, N. (2014). Offene Fragen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 713-719). Wiesbaden: Springer VS.